ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭРМИТАЖ

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ



Санкт-Петербург • 2009

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭРМИТАЖ

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Материалы международной конференции,
посвященной 50-летию Изостудии Школьного центра

17–18 января 2008 года

Санкт-Петербург
Издательство Государственного Эрмитажа
2009

УДК 370.086+371.036(063)
ББК (4)77.02
И38

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
Государственного Эрмитажа

Научный редактор *Б. К. Кравчунас*

И38 **Изобразительная** деятельность ребенка как фактор становления и творческого развития личности : Материалы международной конференции : 17–18 января 2008 г. / Государственный Эрмитаж. – СПб. : Изд-во Гос. Эрмитажа, 2009. – 86 с. : ил.

ISBN 978-5-93572-388-0

В сборник вошли материалы международной конференции «Изобразительная деятельность ребенка как фактор становления и творческого развития личности», посвященной 50-летию Изостудии Школьного центра. Конференция проходила 17–18 января 2008 г. в Научно-методическом отделе «Школьный центр» Государственного Эрмитажа. Темой докладов стали теоретические и практические аспекты влияния изобразительной деятельности ребенка на формирование его творческой личности.

УДК 370.086+371.036(063)
ББК (4)77.02

ISBN 978-5-93572-388-0

Исполнилось 50 лет нашей Изостудии. Свою полувековую деятельность она отмечает прекрасной творческой работой, являясь одним из главных звеньев НМО «Школьный центр» Государственного Эрмитажа. За эти пять десятилетий через ее кружки прошли тысячи детей. Все они любили рисовать, и те, кто к концу занятий проявил особые способности к рисованию, стали заниматься в специальных художественных школах. Другие продолжали посещать Эрмитаж, приобретая все больше знаний в области искусства, обучаясь в искусствоведческих кружках. Некоторые же, повзрослев, увлеклись другими отраслями знаний. Но где бы ни учились наши бывшие маленькие художники, кем бы они ни стали, выбрав интересную для себя профессию, они всегда тепло вспоминают свою Изостудию, отмечают, как много дали эти занятия в формировании их как личности. С самого раннего возраста они научились любить и понимать искусство, а это так важно и нужно любому человеку.

Среди трудностей, с которыми столкнулись руководители Школьного кабинета, создавшие эту студию, было и непонимание многих коллег из Эрмитажа и других музеев города, встретивших негативно идею создания изостудии. Они считали, что такая студия музею не нужна, но время доказало правоту наших предшественников. В музее, как нигде в другом месте, имеется прекрасная почва для эстетического воспитания маленьких детей, которые через свое собственное творчество входят в большой и сложный мир искусства. Сегодня изостудии появились во многих музеях страны, и это подтверждает, что руководство Школьного кабинета Эрмитажа оказалось право.

За 50 лет существования Изостудии ею руководили четыре педагога, каждый из которых внес свой вклад в ее развитие. На конференции, посвященной 50-летию Изостудии, была подробно рассмотрена деятельность каждого из руководителей, дана оценка их работе,

прослежена эволюция развития Изостудии, а потому не повторяясь, хочется вспомнить имена каждого, кто работал с детьми, кто руководил Изостудией в разные периоды.

Это К. А. Кордобовский, прекрасный педагог, имевший большой опыт работы с подростками, но проработавший в Эрмитаже всего шесть лет.

Сменил его студент художественно-промышленного училища им. В. И. Мухиной Д. И. Мамонов. Именно ему принадлежит идея принимать в студию детей дошкольного и младшего школьного возраста, разумность которой он обосновал. Д. И. Мамонов часто со своими учениками посещал выставки музея, учил детей «видению» произведений искусства. Эти занятия не носили характер экскурсий, главное, к чему стремился педагог – развить глаз ребенка, его творческую фантазию. В это время зародилась тесная творческая связь между педагогом и методистом Школьного кабинета.

В течение длительного периода руководителем Изостудии была О. Л. Некрасова-Каратеева, пришедшая, как и Д. И. Мамонов, еще студенткой училища им. В. И. Мухиной. Обобщив опыт своих предшественников, она стала работать над созданием программ занятий, рассчитанных на разные возрастные группы детей от 5 до 11 лет. При ней стали устраиваться детские выставки, новогодние карнавалы. Она утверждала необходимость развития у ребенка фантазии, зрительной памяти, и, конечно, приобщения его к культуре прошлого.

С 1976 г. по настоящее время студией руководит Борис Константинович Кравчунас, пришедший в Эрмитаж, как и его предшественники, студентом четвертого курса училища им. В. И. Мухиной. Занимаясь с детьми дошкольного и младшего школьного возраста более тридцати лет, он находит все новые и новые формы работы с ними. Его ученики постоянно участвуют в многочисленных выставках детского рисунка как в различных городах нашей страны, так и зарубежом.

Отмечая юбилей Изостудии, ее бывшие ученики, конечно, вспоминают годы своей учебы в Эрмитаже; многие сегодня приводят сюда не только своих детей, но уже и внуков. Они хорошо знают, как изменилась работа в студии, как много нового появилось в ее деятельности и какой популярностью она пользуется не только в нашем городе. Хочется пожелать ее руководителю Б. К. Кравчунасу продолжать находить новые современные формы работы с детьми, организовывать выставки и передавать накопленный опыт своим коллегам, педагогам, работающим в детских изостудиях, которые существуют теперь во многих музеях нашего города.

И. А. Куреева

В. В. Селиванов

ИЗОСТУДИЯ В ЭРМИТАЖЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Первое, что бросается в глаза при изучении особенностей работы Изостудии Школьного центра Эрмитажа, это внимательное отношение к особенностям детского рисования, которое по своей природе не только явление художественного творчества, но не в меньшей мере – особая форма мышления ребенка, интенсивно осваивающего окружающий мир. Это освоение пока не связано с логикой познания мира, поскольку такая логика только-только намечается в детском сознании в возрасте от 3 до 6 лет, и даже в 15–16 лет она еще не во всем определилась. В этот период ребенок не может без осторожной, тактичной помощи взрослого полноценно воспринимать мир, выстраивая в сознании достоверные структурно-типологические модели.

Трудное время пережила отечественная педагогика в 1940–1960-е гг., когда процесс художественного творчества рассматривался исключительно в границах теории познания и адекватного отражения действительности в искусстве. Этот взгляд на художественное творчество во многом сказался и на педагогике в целом, когда защищались диссертации и публиковались работы, утверждавшие примат адекватного отображения реальной действительности над эмоциями, непосредственными чувствами и фантазией ребенка.

Однако уже в конце XIX и начале XX в. экспериментаторам-педагогам Италии, Англии, Германии и дореволюционной России было ясно, что осознание действительности и ее отражение в творчестве ребенка не может быть идентично восприятию взрослого. Подчеркнем еще раз, что речь здесь идет не о дублировании рисунком окружающей ребенка панорамы конкретной жизни, а об освоении плотно окружающей ребенка естественно-природной и социальной средой. «В апперцепции ребенка преобладают фантазия и эмоции, она носит больше характер

вчувствования и олицетворения, чем характер анализа и познавания», – писал в начале XX в. Э. Мейман[1]. «Еще с колыбели блестящие точки глаз матери или кормилицы привлекают его (ребенка. – *В. С.*) внимание прежде всего и связывают его с необъятным внешним миром; позже его маленькая душа читает также отблеск больших душ на родных лицах, окружающих его», – писал в те же годы другой экспериментатор-педагог М. Брауншвиг[2]. Подчеркивая роль воображения, фантазии и эмоции не только в детском, но и в любом творческом акте, Л. С. Выготский в 1930 г. писал: «Эмоция обладает... как бы способностью подбирать впечатления, мысли и образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет нами в данную минуту»[3]. «Все будущее человек постигает при помощи творческого воображения, – утверждает Л. С. Выготский, – ориентировка в будущем, поведение, опирающееся на будущее и исходящее из этого будущего есть главнейшая функция воображения... рисование имеет огромное культивирующее значение; когда... краски и рисунок начинают говорить подростку, он овладевает новым языком, расширяющим его кругозор, углубляющим его чувства и передающим ему на языке образов то, что никаким другим способом не может быть доведено до его сознания»[4].

Несмотря на то, что в педагогике 40–50-х гг. господствовал принцип оценки художественного творчества исключительно как процесса познавания и адекватного воспроизведения действительности, что заставляло педагогов следить за тем, чтобы дети строго соблюдали в рисунке пропорции и не деформировали отображаемые объекты восприятия, наиболее выдающиеся ученые и педагоги, не вступая в открытую полемику, утверждали иные принципы понимания детского творчества. Так, в особо трудные для педагогов 40-е гг. выдающийся отечественный психолог, академик Б. М. Теплов утверждал, что роль художественной подготовки ребенка очень значима и, прежде всего, потому, что искусство в его жизни «развивает *эмоциональную* (курсив мой. – *В. С.*) отзывчивость, чуткость, большую восприимчивость.

Оно расширяет *эмоциональный опыт* (курсив мой. – *В. С.*) человека, не только отражая чувства, знакомые и близкие ему, но и открывая новые, ранее неведомые ему чувства... Полноценное художественное воспитание не только расширяет и углубляет эмоциональную жизнь, – утверждал Б. М. Теплов, – но и воспитывает способность владеть и управлять своими чувствами»[5]. Более того, он особо подчеркивал: «Любое произведение искусства тогда может быть воспитательно ценным, когда оно заставляет ребенка внутренне встать на определенную позицию, начать „жить“ в этой ситуации и смотреть на мир, на людские поступки и отношения с той точки зрения, к которой вынуждает его

эта позиция»[6]. Отрицая всякие натяжки и холодное нравоучительство, Б. М. Теплов учил педагогов бережному отношению к обучению и художественному развитию ребенка. «Главное условие, – писал он, – которое надо обеспечить в детском возрасте, – искренность. Без нее все другие достоинства теряют значение.

Этому условию, естественно, удовлетворяет то творчество, которое возникает у ребенка самостоятельно, исходя из внутренней потребности, без какой-либо преднамеренной педагогической стимуляции»[7].

Большим достоинством Изостудии Эрмитажа и Школьного центра в целом является то, что работа с детьми строится прежде всего на исследовательских результатах и наблюдениях выдающихся психологов и педагогов детского художественного творчества, достижениях отечественной и зарубежной педагогической и психологической науки, наследуются и обогащаются новым опытом традиции классической петербургской школы. Уважение к ребенку и понимание особенностей его сознания, психологии, творчества не только позволяют поддерживать и расширять его творческие потенциалы, но и направлять его самосознание, социокультурное развитие, укреплять и углублять духовный опыт ребенка, формировать самостоятельность мышления, устойчивые нравственно-ориентированные жизненные позиции. Изостудия пользуется заслуженной известностью среди учреждений, связанных с творческим развитием детей не только в Санкт-Петербурге, других городах России, но и за рубежом.

Теоретические основы ее методики и практики представляют собой оригинальные и хорошо продуманные методики, гарантирующие высокие педагогические результаты. Преодолевая противоречия, не поддаваясь схоластическим схемам и непродуманным инструкциям, Изостудия выстраивает свою работу на основе накопленного богатого педагогического опыта, творчески подходит к решению возникающих проблем, живо реагируя на все изменения в современном обществе и, в частности, в семейной жизни.

Поэтому становится важным не просто формирование ориентиров ребенка, но в не меньшей мере и корректирование его развития взрослыми членами семьи. Не во всех случаях родители понимают, каким важным фактором должны стать установки и педагогические целеполагающис дсйствия в становлснии юных граждан. Сегодня работа со взрослыми становится не менее важной, чем работа с детьми, что предполагает разработку новых методик, призванных обеспечить не только творческое становление детей, но и корректировку поведения взрослых в семье, реализацию педагогических советов и принципов в области семейной педагогики.

В определении перспектив развития Изостудии следует учитывать меняющийся облик общества, состояние современной культуры, изменение акцентов и доминант в повседневной жизненной практике, расслоение общества и не всегда приемлемые жизненные ориентиры; немало и других трудностей, возникающих в работе, неоднократно отмечавшихся руководителем Изостудии Б. К. Кравчунасом[8]. Деформации общественного сознания затрагивают не только отдельные слои населения, но в немалой степени и властные структуры. Существенные трудности в воспитании и духовном развитии новых поколений создают изменения ориентиров в повседневной художественной практике, подчас нарушающей нравственные принципы. Примеров тому немало. Это и непродуманность телевизионных программ, особенно рассчитанных на детское восприятие, и произвол городских чиновников, позволяющих изменять вид города в результате перестроек и лишать его традиционного облика, так долго сохранявшего духовную атмосферу прошедших эпох, неоднократно подвергая риску его памятники, музеи, величайшие сокровищницы мира. Заботясь о детях, их нравственном развитии, следует думать и о городе, его благополучии, неприкосновенности его классических ансамблей, архитектурных и исторических памятников.

Изостудия внесла немалый вклад в распространение прогрессивных методик и технологий работы с детьми, внедрение их в школах и дошкольных учреждениях, в развитие и пропаганду высокой духовной культуры не только среди детей, их родителей, педагогов и воспитателей, но и в широких слоях городского населения. Вклад Школьного центра и его Изостудии в воспитание нового поколения петербуржцев в духе высокой культуры и творческой самостоятельности вызывает большое уважение и благодарность. Огромное значение в развитии Изостудии и ее успешной работе принадлежит заведующей Школьным центром Ирине Алексеевне Куреевой, руководителю Изостудии Борису Константиновичу Кравчунасу, всем сотрудникам Школьного центра и – в немалой степени – духовной атмосфере Государственного Эрмитажа. И нет сомнений в том, что Изостудия Школьного центра Государственного Эрмитажа достигнет еще больших вершин в своей благородной работе по художественно-творческому воспитанию и развитию юных петербуржцев – будущих полноправных хозяев и граждан нашего города.

---

[1] *Мейман Э.* Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1909. Ч. 1. С. 115.

[2] *Браунштвиг М.* Искусство и дитя: Очерк эстетического воспитания. СПб., 1908. С. 31.

[3] *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М.; Л., 1930. С. 14.
[4] Там же. С. 71.
[5] *Теплов Б. М.* Психологические вопросы художественного воспитания // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1947. Вып. 11. С. 11–12.
[6] Там же. С. 15.
[7] Там же. С. 19.
[8] См.: *Кравчунас Б. К.* Детское рисование как художественное творчество. СПб., 2002. С. 54–56.

Б. К. Кравчунас

РЕБЕНОК В МУЗЕЕ КАК ОБЪЕКТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Во многих музеях существуют и успешно работают разного рода кружки, студии, в которых дети познают мир и окружающую действительность через собственное активное творчество.

То, что музей – это культурная среда, способствующая общему развитию ребенка, сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Практически все музеи, располагая художественными, историческими, культурными и материальными ценностями, могут заниматься воспитательной и образовательной деятельностью. Вопрос в том, насколько активно участвует в познавательном процессе сам ребенок, будет ли задействован его творческий потенциал, какова роль его самостоятельной работы по осмыслению увиденного и услышанного в музее.

Путь, пройденный Изостудией Школьного центра Эрмитажа за полвека, позволил накопить определенный опыт работы с детьми в музее в такой специфической его области, как художественное изобразительное творчество ребенка.

Мы считаем, что работа изостудии при художественном музее должна быть направлена на художественное и эстетическое воспитание ребенка, на развитие творческого начала у маленького художника через его самостоятельное рисование. Задачи изостудии при этом – образовывать ребенка и развивать его начальные знания в области изобразительного искусства. Дети через собственный опыт, полученный на занятиях в залах музея и на уроках в студии, должны приобрести азы практических художественных навыков и начальные знания в композиции и технике изобразительного искусства.

Тяга ребенка к изобразительной деятельности влечет за собой проблему: как помочь ему в этом, как научить его рисовать. Чем шире кругозор и знания ребенка об окружающем мире по мере взросления,

тем больше оттенков переживаний и тем более совершенные средства выражения ему нужны для отображения их в рисунке – воображение и фантазия ребенка прямо пропорциональны его знаниям об окружающем мире[1]. Проблемой обучения рисованию, развитием практических способностей детей занимались Е. А. Флёрина, Н. П. Сакулина, Е. И. Игнатьев, Н. Н. Волков и др. Ими определены возможности ребенка реалистически изображать предметы в зависимости от возраста и способностей, исследованы приемы и методы обучения и многое другое, что связано с детским рисованием. Их работы содержат очень важные сведения о возможностях реалистического рисования ребенка и о влиянии на него педагогической науки. В то же время выводы таких исследований вызывают определенные вопросы и нередко входят в противоречие при решении практических задач, направленных на воспитание и развитие маленького человека. Например, возрастные интересы ребенка, его эмоциональное восприятие действительности, стремление к игре, к сказке, фантазии – и реалистическое рисование как противопоставление этому. Именно при опеке, внимательном наблюдении и направлении (обучении азам изобразительной деятельности), при диалоговом общении педагога с ребенком 5–11 лет происходит его художественно-культурное развитие, формирование нравственно-целостного отношения к миру, людям, природе, обществу. И, на наш взгляд, изостудия при музее может быть эффективной формой такой воспитательной практики.

Что должно быть главным в художественном воспитании ребенка: развитие профессиональных навыков в изобразительной деятельности; художественное обучение; художественное, культурное и эстетическое воспитание через самостоятельное детское творчество? Или разумное сочетание всего этого, исходя из индивидуальных особенностей каждого ребенка (способностей, возраста, физических, физиологических, психических, интеллектуальных и умственных возможностей)?

На эту проблему имеется несколько точек зрения. Некоторые ученые убеждены, что рисование ребенка – процесс, заранее запрограммированный природой, заложенный генетически, проявляется спонтанно и вся ценность детского рисунка состоит в том, что он возникает, по их убеждению, подсознательно. Вмешаться в рисование ребенка – значит помешать ему изживать опыт предыдущих поколений, «экспрессию внутренних впечатлений» (Арно Стерн). При биологизаторском подходе к детскому рисованию считается, что рисунок ребенка зависит от физиологического развития его двигательной и зрительной системы. Эта теория в сочетании с генетическим подходом также отрицает возможность вмешательства в изобразительное творчество ребенка

в ожидании полного созревания детского организма и его готовности к профессиональному обучению. Есть точка зрения, сторонники которой считают, что ребенка непременно надо обучать рисованию, что навыки в рисовании, то есть в реалистическом отображении действительности, зависят лишь от методики преподавания[2]. Представители другого взгляда ставят на первое место воспитательные проблемы, которые должны решаться с помощью детского рисования, считая, что обучение должно лишь по мере необходимости сопутствовать воспитательной функции рисования[3]. Существуют попытки соединить процессы воспитания и обучения ребенка рисованию[4], но они, как правило, носят теоретический характер, а на практике реализуются редко из-за различной специфики того и другого, тогда как эти качества должны сочетаться в одном лице педагога-художника. Группа педагогов и художников под руководством Б. М. Неменского создала программу для школьников, в которой осуществлена попытка совместить стремление ребенка к изобразительному творчеству[5] с воспитанием, образованием и обучением.

Наша позиция в вопросе детского рисования состоит в том, что рисование должно развивать, воспитывать и обучать, используя естественную для детей тягу к изобразительной деятельности. Ни один из этих аспектов не может быть самостоятельным и рассматриваться в отрыве от остальных. Необходимо согласиться с тем, что природа генетически закладывает в ребенка возможность приобретения некоторого опыта, способности к изобразительному творчеству уже в раннем возрасте благодаря зрению и зрительному восприятию, развитию двигательных и тактильных функций руки, возможностям умственного развития (А. В. Бакушинский). Но это не означает, что мы не должны влиять на эти способности обучением, предоставлять благоприятные возможности для их совершенствования. Развитие способностей к изобразительной деятельности зависит от психофизиологического развития, связано с ним и поэтому должно быть согласовано с возрастом и возможностями ребенка. Воспитание через самостоятельное изобразительное творчество зависит от психического развития, от навыков и способностей ребенка и также должно соответствовать его возрастным особенностям. На основании этих выводов мы считаем, что общее развитие ребенка и его художественной культуры через самостоятельное изобразительное творчество зависит от умственных и творческих способностей, от обучения, которое дает художественные навыки, основу, для развития способностей, от воспитания, которое создает нравственную, эстетическую, культурную почву для развития личности ребенка и все это вместе взятое должно соотноситься с возрастом, психологией, возможностями,

потребностями, готовностью каждого ребенка к каждой из перечисленных составляющих его общего развития.

Основными качествами для любого рода творческой деятельности человека принято считать воображение и фантазию, то есть умение, позволяющее расширить рамки повседневного, заглянуть за реальное, раздвинуть представление и понятие о конкретном, придав ему другие, более общие черты и качества, что, в свою очередь, наделяет это конкретное новым осмыслением, рождающим новые образы. Многие взрослые, не знакомые со спецификой детской психики и логикой мышления ребенка, считают, что дети от природы одарены воображением и фантазией, однако это не так. Дети мыслят совершенно реалистично, опираясь на те знания, жизненный опыт и логику, которыми они располагают. Вся беда в том, что, как говорила сказочная героиня Мэри Поппинс, со временем мы, взрослые, забываем «птичий» язык детей. Это означает, что взрослый человек, обладая обширным жизненным опытом и знаниями о реальном мире, перестает понимать простоту и смелость, с которой ребенок обходится с доступной для его сознания реальностью[6]. Но поскольку нельзя придумать, вообразить и изобразить то, о чем не имеется ни малейшего представления, а также, когда еще не освоены доступные ребенку средства выражения его фантазии, то можно предложить следующие варианты развития творческих задатков ребенка, основанные на известных в педагогике и психологии принципах в подходе к рисующим детям:

1) необходимо расширять знания ребенка об окружающем мире, о духовной жизни и человеческих отношениях, конкретизировать понятия об этих предметах с тем, чтобы более полные и точные знания создавали более широкие возможности для построения фантазий и развития воображения, служили опорой для дальнейшего развития ребенка и его продвижения вперед в интеллектуальном и творческом плане[7];

2) необходимо также освободить его от сковывающего влияния взрослого, от прямолинейно-реалистического языка отображения действительности, от стремления говорить в изобразительном искусстве не свойственным для ребенка языком, официально признанным нами, взрослыми, со всеми присущими ему условностями, законами и шаблонами.

Важно дать ребенку возможность выражать свои мысли и эмоции в присущих для него форме и содержании и только путем обучения, воспитания и образования (доступным и возможным для каждого определенного возраста) привести его к осмысленному пониманию реального мира посредством естественного развития способностей

и умения думать творчески[8]. Другими словами, нужно стремиться к тому, чтобы ребенок имел в своем опыте все необходимое (соответственно возрасту и возможностям) для того, чтобы находить в своей художественной деятельности те формы и приемы для передачи впечатлений, которые наиболее близко отвечали бы представлениям, воображению и фантазии ребенка, отображающего в рисунке действительность с точки зрения своей детской логики[9]. При этом визуальная информация об окружающем, преломляясь в детском сознании и следуя детской логике при характерном для ребенка эмоционально-чувственном восприятии действительности создает и формирует не только оценочное, понятийное, познавательное отношение к миру, но и художественное его осмысливание[10].

Таким образом, выявляется еще одна сторона детского сознания, тесно связанная с самостоятельным детским художественным творчеством и раскрытием внутренних возможностей маленького художника: развитие художественного мышления, художественного восприятия и ценностно-нравственной культуры. Эти понятия тесно связаны между собой и не могут развиваться в отрыве друг от друга. Для разностороннего и полноценного развития самостоятельного художественного творчества ребенка важно научить его не просто смотреть на мир открытыми глазами, но и воспитывать так, чтобы он смог видеть в окружающей среде нюансы, характерное, неповторимое по цвету, форме, содержанию, настроению. Для этого, используя естественные возрастные психологические особенности ребенка (эмоционально-чувственное восприятие, готовность к участию в игре и сказке, воображение и фантазию), необходимо развивать наблюдательность, зрительную память, показывать разнообразие, выразительность, психологическую характеристику цвета и цветовых оттенков, развивать чувство ритма, пропорции, масштаба, формы, обучать другим средствам и приемам композиции, помогающим воспроизводить многообразие форм мира природы и выражать оттенки чувств человека. Художественное восприятие и ви́дение не может не проявить себя в собственном творчестве ребенка, в его отношении к другим произведениям искусства, в особенности видеть, понимать, чувствовать форму. Однако анализируя рисунки детей, рассматривая с ними произведения других художников с точки зрения содержательности и средств, которыми они выражены, нельзя отделять одно от другого. Поэтому всякий критический анализ художественного произведения необходимо проводить для ребенка и вместе с ним так, чтобы он видел, что художественные средства (выразительность цвета, пятна, линии, композиции и пр.) неотделимы от замысла художника, подчинены, связаны с ним,

передают его миропонимание, составляют образное воплощение его мыслей и чувств, продиктованных его художественным воображением. Таким образом, апеллируя к знаниям, чувствам, художественному опыту ребенка, можно воспитывать художественное мышление, эстетическое отношение к окружающему миру.

Следующая, очень важная позиция в реализации самостоятельной художественной деятельности ребенка, в его творческом развитии и воспитании, относится к индивидуальности каждого отдельного ребенка, в проявлениях его как художника. В силу различия сенсорно-моторных способностей, художественного воображения и восприятия рисунки детей как продукт творчества значительно отличаются друг от друга композиционностью, сделанностью и наполненностью содержанием. Идеальным могло бы быть такое воспитание, обучение, образование, развитие ребенка в изобразительной деятельности, когда он в духовном становлении и профессиональном мастерстве достиг бы определенных высот художественного самовыражения. Однако это невозможно отнести ко всем детям в силу уже известных причин. Обучение и образование, по мысли Б. М. Теплова, связано с одаренностью, зависящей от сочетания способностей, которые, в свою очередь, основаны на врожденных задатках личности, а развитие всех этих личностных качеств зависит от практики накопления знаний, навыков и умений[11]. Поэтому к каждому ребенку необходимо подходить индивидуально, начинать движение в искусство последовательно, с той ступени, на которой находятся его сознание и способности. Например, если ребенок от природы плохо чувствует цвет, не умеет и не стремится в своих работах к самовыражению цветом, то настаивать, принуждать, требовать непременно применения богатой палитры красок нет необходимости. Это не должно означать, что ребенка вовсе не надо побуждать пользоваться цветом, показывать достоинства колористической композиции перед графической, воспитывать цветовосприятие, развивать чувственное отношение к цвету. Просто эта работа взрослого, учителя не должна быть навязчивой, мешающей художественному творчеству ребенка, но, если возможно, должна достичь его сознания естественным, осознанным самим ребенком путем. В развитии художественных возможностей ребенка необходимо отталкиваться от того, что идет от него самого: от индивидуальных черт личности и характера, от умения, от знаний, от приверженности к сказке, игре, какой-либо увлеченности.

Рассмотренные вопросы дают возможность увидеть, в каком пересечении подходов и тенденций решаются задачи становления и развития духовной культуры ребенка и его творческих возможностей

в условиях художественного музея, какие задачи ставит и стремится решить Изостудия Школьного центра Эрмитажа.

---

[1] *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. С. 74–75.
[2] *Игнатьев Е. И.* Психология изобразительной деятельности детей. М., 1961.
[3] *Бакушинский А. В.* Художественное творчество и воспитание. М, 1925. С. 158.
[4] *Флёрина Е. А.* Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. М, 1956; *Лабунская Г. В.* Изобразительное творчество детей. М., 1965.
[5] См. например: *Фомина Н. Н.* Методические разработки к программе «Изобразительное искусство». 4 класс. М., 1987.
[6] *Корнилов К. Н.* Очерк психологии ребенка раннего возраста. М.: Госиздат, 1921. С. 82–94.
[7] *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. С. 8–13.
[8] См. например: *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. Киев, 1984; *Амонашвили Ш. А.* Педагогическая симфония (в 3-х частях). Екатеринбург, 1992–1993.
[9] *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
[10] *Теплов Б. М.* Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР, 1947. Вып. 11. С. 7–26.
[11] *Теплов Б. М.* Проблема одаренности // Советская педагогика, 1940. № 4–5. С. 146–155.

Майя Робу

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАКТОВКИ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Детский рисунок – это таинственный мир, притягивающий к себе художников, ученых, воспитателей, и, конечно, родителей. О силе экспрессии, выраженной в детских работах, свидетельствует факт обращения знаменитых художников к «наивному стилю» живописи, к заимствованию в творчестве детей: Ф. Леже, Ж. Брак, П. Пикассо. Последний выразил свой восторг детским творчеством, сказав: «Мне понадобилось 60 лет чтобы научится рисовать как они!»

В то же время вокруг детского творчества постоянно возникает множество вопросов: Как сохранить спонтанность и искренность детской экспрессии? Каким образом использовать эти качества в целях обучения или образования вообще? Какова роль взрослого в творческом акте ребенка? Можно ли считать ребенка артистом или нет?

Споры художников, психологов и других специалистов возможно никогда не приведут к однозначным ответам на эти вопросы, но уже сам факт их возникновения – прогресс в области детского воспитания.

В данном тексте мы остановимся на вопросах взаимоотношений между педагогикой и детским творчеством, используя в качестве аргументов в пользу того или иного подхода к процессу художественного воспитания детей, опыт французских исследователей-практиков. Поиски возможностей стимулирования творчества детей привели к возникновению разных концепций художественного воспитания. Из них выделяются два основных подхода, сводящихся к следующему:

1) изобразительная деятельность – это «инструмент» познания ребенком мира, а также для его социализации;

2) изобразительная деятельность – это отображение внутреннего мира индивидуума, экспрессия его подсознания, поэтому имеет сугубо личную ценность.

Проиллюстрируем эти положения, обратившись к известным специалистам французской педагогики, которые обосновали свои концепции на воспитательном потенциале художественной деятельности ребенка.

Наше внимание привлекли некоторые направления, которые были в той или иной степени распространены во Франции в 1950-е гг. и позволяют делать выводы о соотношении «искусство – воспитание» во французской педагогической мысли этого времени.

К ним относятся:

– Новая современная школа;
– Инициальная педагогика;
– Пространство экспрессии.

Представители этих направлений – С. Френе, Ж. Тортел и А. Стерн делают акцент на творческой автономии ребенка, на экспрессивности продукций и, в какой-то степени, отвергают любые модели, считая их одной из форм регрессии[1]. Ключевыми понятиями, характеризующими педагогическую концепцию Новой современной школы Селестэна Френе являются:

– мотивация;
– ребенок как центр педагогического действия;
– жизнь класса и класс в жизни.

Кроме того, к ним можно отнести ряд действий, ранее невозможных во французской школе эпохи Ж. Ферри (конец XIX в., когда школа формировала «послушных» республиканцев):

– давать ребенку слово;
– давать ребенку полномочия;
– действовать, чтобы понять и понять, чтобы действовать.

По мнению Френе, три понятия – экспрессия, общение, творчество – определяют фундаментальные потребности индивидуума и позволяют ему сконструировать себя как личность.

Таким образом, педагогика Френе опирается на рисунок как на элемент процесса роста ребенка и на познание им мира через изобразительную деятельность. «Натуральный метод рисования», предложенный Френе, отвергает ситуацию, когда знания передаются всезнающим преподавателем ничего не знающему ребенку. Френе доказывает, что «ребенок рисует, как только есть удобный для этого случай и натурально прогрессирует в своей технике рисунка. Исчезновение экспрессивности происходит из-за педагогических ошибок, из-за требования следовать правилам реалистического изображения и репродукции, которые ребенок еще не в состоянии достичь»[2].

Он считает соблюдение закономерностей искусства главным фактором затормаживания экспрессивности, искренности и спонтанности детей, которые создают при этих условиях «мертвые рисунки»[3].

С. Френе (а позже вместе с Э. Френе) в своих исследованиях детского творчества констатрует, что очень сложно ставить технику в услугу экспрессии, и потому академические знания удушают в ребенке желание выразить себя...[4]

Практическая деятельность школы Френе осуществлялась, в частности, в публикациях «Детских альбомов» и в корреспонденции, организованной между классами разных школ и регионов Франции. В основу этих работ были положены следующие темы:

– рисунок как выражение идей и чувств;

– поиск техники и личные находки в этом смысле;

– познание культурных ценностей через изобразительную деятельность;

– участие учителя в деятельности ребенка;

– создание коллективных проектов, в которых соблюдается «личный ритм каждого»[5].

Из вышесказанного вытекает, что в стратегии Новой современной школы Френе изобразительная деятельность ребенка имеет креативный характер и служит индивидууму для общения, познания и социализации.

Аналогичные идеи содержатся в Инициальной педагогике (педагогика приобщения), разработанной Жермэн Тортел. Ее труд обращен к дошкольной педагогике, названной также «дошкольная философия».

Цели изобразительной деятельности опрсдсляются «не экзерсисами, отделенными от жизни и являющимися самоцелью, а действием, включенным в повседневные переживания и события: воспоминания, желания, восхищения, зарождение каких-либо проектов»[6]. Сюжеты творческих поисков в педагогике Тортел варьируют от утилитарного рисунка («нарисуем дорогу от дома до школы») до выразительности

синестезии («нарисуем то, что слышим») или таинственно-мистических сюжетов («нарисуем течение времени») – все они почерпнуты из случайных детских высказываний, которые воспитатель систематически фиксирует в своем блокноте.

Главные элементы педагогики Тортел – вербализация и рисунок – являются в этом контексте «материей для мысли».

Таким образом, «рисунку необходим анализ... вербальный и художественный язык подтверждают свою солидарность... глаз, рука, слово и мысль соприкасаются...»[7]. А это значит, что рисунок помогает ребенку расти, развивает у него способность мыслить, осознавать себя и интегрироваться во внешнюю среду.

Совершенно на других позициях базируется теория Арно Стерна[8], которая перекликается с положениями психологии о роли рисунка в собственном мире индивидуума. Концепция А. Стерна, сформулированная в результате долгих исследований и экспедиций в разные концы света, основывается на убеждении, что детские рисунки содержат в себе своеобразные «коды», которые скрывают подлинную природу человечества. По мнению Стерна, эти знаки «коллективной памяти» становятся искусственными при малейшей интервенции со стороны учителя или любого элемента внешней среды. Поэтому его концепция, сильно расходящаяся с официальной, определена как «элитарная» из-за изысканного подбора материала, необычной организации пространства для процесса работы и, главным образом, из-за сугубо индивидуалистического подхода к этому виду деятельности.

Стерн считает мастерскую «храмом» и использует для работы весьма дорогие материалы высочайшего качества. Окружение участников, работающих в «замкнутой среде», должно быть абсолютно комфортным, и никакие опросы, высказывания или вообще вербальные контакты не должны их отвлекать.

Стерн же, не считающий себя ни педагогом, ни художником, ни воспитателем, а «жрецом экспрессии», играет в этом действе роль «помощника», безмолвного ассистента, который обеспечивает полный технический и психологический комфорт в мастерской. Работа в коллективе, но в полной интимности со своим творением – это наиважнейшая идея Стерна. Его исследование, посвященное экспрессии, основано на удивительном явлении: «подсознательная формулировка впечатлений», передаваемая через экспрессию. Экспрессия является, по его мнению, определенным «кодом» каждого, кто рисует, запечатляя события, зарегистрированные в органичной памяти. Эта память, в основном атрофированая, может быть активизирована в определенных условиях, которые он и создает в своей мастерской.

Таким образом, экспрессия не находит иного языка для проявления, нежели изобразительная деятельность. Стерн не усматривает связи между экспрессией и культурой. Он считает художественный и изобразительный язык «миром универсальной формулировки», независимым от этносов, климата, возрастов или цивилизаций[9].

В интересующем нас плане из концепции Стерна можно выделить следующие позиции:

– ценность имеет процесс, а не результат изобразительной деятельности;

– культура (в частности, школа) уничтожает экспрессию;

– творец никогда не должен опрашиваться по поводу своего творения;

– рисунок содержит универсальные коды которые составляют семиологию экспрессии;

– учитель не должен никогда вмешиваться в акт творения.

Концепция Стерна не педагогика искусства, не обучение, не воспитание, не общение, не искусство, а «защита экспрессии». Его часто приводят как пример сподвижника педагогики «невмешательства» со всеми отсюда вытекающими критическими репликами... Тем не менее концепция Стерна, в противовес другим вышеописанным, составляет часть той картины, которая представляет педагогические тенденции в актуальном художественном воспитании в Европе.

Эти опыты из истории французской педагогики показывают разнообразность мнений и позиций по отношению к роли изобразительных искусств в воспитании и формировании индивидуума. Изложенные примеры не дают, как это принято в заключении научного доклада, ответы на поставленные в начале выступления вопросы. Целью было побуждение интереса к проблеме с тем, чтобы обогатить теорию и практику педагогики искусства. Поскольку нынешним ученым предстоят еще долгие поиски оптимальных условий для сохранения и развития креативного потенциала ребенка. Эта проблема вызовет еще немало споров, полемик и экспериментов, потому что, как сказал один философ, «...душа ребенка – это не сосуд, который можно наполнять, а огонь который нужно зажечь...» И возможно данная конференция позволит нам всем развить новые идеи, вдохновленные приведенными выше примерами.

---

[1] *Darras B.* Au commencement était l'image, ESF. Paris, 1996. P. 138.

[2] Célestin Freinet et sa pédagogie. – INRP, Musée National de l'Education, Rouen, Campomar S. A., 1988. P. 42.

[3] *Freinet C.* La méthode naturelle. II – l'apprentissage du dessin, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1969.
[4] Célestin Freinet et sa pédagogie. – INRP, Musée National de l'Education, Rouen, Campomar S. A., 1988. P. 43.
[5] Ibid. P. 34.
[6] *Tortel G.* L'enfant émerveillé. Ecrits sur l'art – C.R.D.P. Lille, 1979. P. 13.
[7] *Tortel G.* Propos sur l'art enfantin – C.R.D.P. Nord Pas-de-Calais, 1997. P. 74.
[8] Мне посчастливилось побывать в его мастерской в Париже, названой «Академия, открытая по четвергам», для «детей от одного до ста лет». Это закрытое помещение без окон, с тем чтобы изолировать творящего от среды, от всякого рода влияния на него извне.
[9] *Stern A.* L'expression ou l'Homo vulcanus. Paris–Neuchâtel, 1976.

С. Н. Токарев

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Исторически сложившаяся политехническая направленность школьного образования привела к существенному разрыву между реальными потребностями учащихся, требованиями жизненной практики и содержанием получаемого школьником образования. Об этом свидетельствуют результаты анализа «Примерных программных требований», определяющих содержание начального, основного и среднего общего образования. Дисциплины основных образовательных областей отражают знания о природе, обществе и человеке как биологическом или социальном существе. Но их содержание не обеспечивает формирование целостного представления о Человеке как субъекте культуротворческой деятельности, о Культуре как пространстве его жизнедеятельности и не отражает целостной картины мира культуры.

Это обстоятельство не означает того, что школьники не получают знаний о культуре. Но они получают фрагментарные знания, которые «растворены» в содержании таких дисциплин, как история, литература, русский язык, обществознание, изобразительное искусство, музыка и др. Поэтому одна из основных задач культурологического образования школьников состоит в том, чтобы интегрировать общекультурные знания в целостную систему, сформировать устойчивый интерес к знаниям о культуре как смысловом мире человека, о человеке как творце и творении культуры, к ценности многообразных форм культуры.

Культурологическое образование школьников охватывает общекультурную составляющую содержания общего образования, процесс изучения собственно культурологических дисциплин и культурологических факультативных и элективных курсов. Процесс культурологического образования – это постоянное восхождение к культуре.

В процессе обучения культурологическим дисциплинам основная дидактическая задача состоит в том, чтобы выстроить ситуацию диалога в смысловом пространстве серии текстов культуры как движение к осознанию себя в пространстве культуры, к «со-бытию» «Я» и «Ты». Задача очень сложная, так как тексты культуры представляют собой многообразие вербальных и невербальных, письменных и электронных источников, художественных и научных текстов.

Общими для системы культурологического образования являются следующие требования:

– культурологические дисциплины призваны формировать целостное представление о ценностном единстве мировой, национальной, этнической и личностной культуры, обеспечивать формирование целостности мироощущения и миропонимания культуры как пространства культуротворческой деятельности человека в совокупности его ценностно-смысловых, нормативно-регулятивных, знаково-коммуникативных и процессуально-деятельностных характеристик;

– особенностью культурологического образования является то, что направлено оно не только на освоение культурологического знания, но, прежде всего, на формирование целостного представления о многообразии языков культуры, формирование основ историко-культурного сознания, художественное осознание мира;

– культуроцентрированное воспитание, осуществляемое в рамках процесса культурологического образования, направлено на формирование ценностных ориентаций личности, культурную самоидентификацию;

– процесс обучения культурологическим дисциплинам носит не линейный, а концентрический характер и включает три завершенных концентра: пропедевтический (1–4 классы), основной общий (5–9 классы) и полный средний (10–11 классы);

– основной принцип организации содержания культурологического образования в рамках каждого концентра состоит в единстве феноменологического (культура как исторически развивающийся феномен), семиотического (культура как знаковая система, транслирующая метатекст) и аксиологического (культура как система ценностей) компонентов, при преимущественном внимании к духовно-смысловой субстанции культуры.

Программы начального культурологического образования образуют *первый концентр* (1–4 классы), цель которого – привить умение учиться и увлечь ребенка изучением культуры. Для этого необходимо:

– сформировать базовые представления о Культуре как смысловом мире человека; о Человеке как творце и творении культуры; об основных модальностях культуры; о многообразии форм культуры и их ценности[1];

– направить обучение культурологическим дисциплинам младших школьников на художественное и эстетическое развитие их, чтобы они не только были знакомы с различными видами искусства, многообразием «языков» художественной культуры, но и научились воспринимать художественные тексты;

– научить младших школьников общаться, формулировать описание на основе освоенных культурологических представлений и давать оценку, отражающую собственное отношение, чувства;

– организовать обучение факультативному[2] культурологическому курсу «Мир культуры» так, чтобы не только увлечь ребенка предметным содержанием изучаемой дисциплины – миром культуры в многообразии ее проявлений, – но и научить учиться с удовольствием и радостью, осознавая не только цель, но и результаты учебной деятельности;

– сделать важнейшей задачей формирование положительной «Я-концепции» – психического образа «себя» как активного субъекта культуры, культуротворческая деятельность которого в школьные годы может быть направлена на собственное культурное развитие, на приобщение к культуре, формирование собственного культурного мира.

Объектами осмысления в начальной школе должны стать явления культуры в той или иной мере известные учащимся, но требующие их осмысления как явлений культуры. К ним относятся, прежде всего, сказка как явление культуры (фольклорная, литературная, театрализованная, музыкальная, сказка в изобразительном искусстве и т. п.); пословицы и поговорки, детский фольклор (песни, игры, скороговорки, считалки, загадки и т. п.); традиционные формы материальной культуры региона (жилая местность и ее топонимика, подворье, жилище, домашняя утварь, одежда, ремесла и т. п.); славянская мифология и мифы народов России (мифологический образ мира, мифологическое пространство, время, мифологический культурный герой и т. п.); православная культура России (Библия как явление культуры, библейская история и библейские заповеди, православный храм, религиозное искусство и религиозные праздники и т. п.

В основе содержания *второго концентра* культурологического образования школьников (5–9 классы) – история отечественной и мировой художественной культуры, изучаемая не как всеобщая история искусств, но как исторически развивающаяся художественно-образная концепция Человека и Культуры.

Художественная культура в художественно-образной форме отражает представление о мире культуры и месте в этом мире человека. Выготский Л. С. называет искусство «общественной техникой чувств». Эта «общественная техника чувств» имеет дело именно с человеческими чувствами, их исследует, формирует благодаря наличию «очеловеченной природы». Для науки природа – объективная данность, для искусства – реальность, опосредованная человеческими отношениями (очеловеченная)[3]. Искусство – художественная концентрация действительности, орудие общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и личные стороны нашего существа.

Искусство выступает не только способом познания действительности, но и «зеркалом культуры», отражающим ее во всей полноте. При этом художественный текст не теряет своей истинности с течением времени. Произведение искусства живет во времени и в пространстве культуры, обретая новые смыслы, значения.

Искусство запечатлевает общий характер культуры, к которой оно принадлежит не односторонне, а целостно. Оно изоморфно культуре, то есть имеет аналогичную структуру, является микрокосмом, «в котором как в капле воды отражается культурный макрокосм»[4]. Поэтому изучение художественной культуры является важнейшим аспектом культурологического образования. Подтверждением правомерности такого подхода является то, что во многих учебниках и учебных пособиях по культурологии раздел по истории культуры построен на материале истории культуры художественной (А. И. Кравченко, А. А. Радугин, Г. В. Драч, А. Н. Маркова и др.).

Содержание культурологических дисциплин основной школы строится в соответствии с принципом синхронизации исторического и культурологического образования школьников. В основе методики обучения культурологическим дисциплинам на этом этапе лежит историко-культурный подход, основанный на диалоге культур.

Содержание *третьего концентра* (10–11 классы) обеспечивает формирование знания основных исторических типов культуры, истории культурологической мысли и современной теории культуры. Основной задачей культурологического образования на этом этапе являются интегрирование освоенных культурологических, гуманитарных и художественных знаний, опыта восприятия, анализа и интерпретации

текстов культуры в целостную картину мира культуры, формирование умения самостоятельно исследовать, аргументировано оценивать и интерпретировать явления современной культуры.

Анализ содержания образовательного стандарта, учебников и учебно-методических пособий по культурологическим дисциплинам[5] позволяет выявить основные области культурологического знания третьего концентра. Основные разделы охватывают такие темы, как история культурологических учений, культура как история человечества, соотношение социальных и культурных систем, формы материальной, духовной и художественной культуры, личность и культура, историческая культурология, законы развития культуры, методы изучения и понимания культурных феноменов, значение культурологии для гуманитарного знания конца XX – начала XXI в.[6]

В системе общего среднего образования теоретический раздел культурологии в наиболее общем виде должен обеспечить формирование понятий, отражающих современный уровень знаний об онтологическом статусе культуры; структуре (строении) и функционировании культуры; аксиологии культуры; социологической и антропологической проблематике теории культуры; семиотическом аспекте культурологии.

Ведущим методологическим принципом обучения культурологии в старших классах является принцип единства теоретического и практического аспектов учебной деятельности учащихся в процессе изучения теоретико-культурологических дисциплин. В рамках теоретического раздела культура как объект изучения предстает в статике. В динамике своего исторического развития культура разворачивается в разделах исторической культурологии.

Если во втором концентре важнейшее место в образовательном пространстве должен занимать музей и музейное источниковедение, то в средней школе (10–11 классы) на первое место должны выйти архитектурно-пространственная среда и содержательное общение людей в «силовом поле культуры» как объекты изучения и факторы культурного развития школьников. В процессе обучения культурологическим дисциплинам в школе ученики должны пройти путь от элементарных понятий, отражающих природу и сущность культуры к самостоятсльному осмыслению явлений культуры.

В основной (5–9 классы) и средней (10–11 классы) общеобразовательной школе основной культурологической дисциплиной является история художественной культуры. Цель обучения мировой художественной культуре, по мнению Л. М. Предтеченской, состоит в том, чтобы, «создавая условия для живого общения учащихся с произведениями

искусства на уроке, внеклассных занятиях и во внеклассной жизни обогащать их духовный мир, воспитывать чувства и, вооружая их опытом поколений, помочь молодым людям „открыть в себе человека“ (Достоевский); развивать у них понимание искусства, способность быть читателем, зрителем, слушателем, т. е. способность и стремление воспринимать художественную культуру в течение всей своей жизни... дать сумму знаний по предмету, помогающих раскрыть перед учащимися наиболее важные закономерности сложного процесса развития мировой художественной культуры, распознать особенности образного языка искусств; пробуждать активное стремление утверждать красоту человеческих отношений в повседневной жизни, трудовой деятельности и нетерпимости к безобразному во всех проявлениях жизни; развивать у школьников воображение, творческие способности»[7].

Результат всестороннего художественного развития учащихся в определенной мере зависит не только от содержания, но и методов, организационных форм культурологического образования. Для освоения произведений искусства необходимы особые методики, соответствующие природе изучаемых явлений. Л. М. Предтеченская отмечает необходимость строить процесс обучения художественной культуре по законам искусства. Новаторство такого похода состоит в том, что не только знания об искусстве, но и сами произведения искусства, мир художественного творчества становятся объектом осмысления и понимания. Но восприятие подлинника произведения искусства, прежде всего изобразительного искусства, возможно только в музее. Репродукция, факсимильная копия не несут в себе того энергетического потенциала, который вызывает эмоциональную реакцию, ответное чувство. Следовательно, музейные занятия являются важнейшей составляющей системы культурологического образования школьников.

В современной культуре России музей рассматривается как социальный институт, сохраняющий объекты исторической и современной культуры, разрабатывающий формы репрезентации и организации восприятия классического культурного наследия и ориентированный на развитие ценностных качеств личности.

Типологические особенности образовательного пространства музеев определяются профилем музея (научно-исследовательский, научно-просветительский, художественный, учебный и т. п.). В соответствии с дидактическими задачами культурологического образования музейные занятия могут проводиться в антропологических, этнографических, краеведческих, истории города, художественных музеях (литературных, театральных, музыкальной культуры, изобразительного и декоративно-прикладного искусства, архитектуры, городской

скульптуры, народного творчества, интерьерных и т. п.), художественно-мемориальных (музеях-квартирах, музеях-усадьбах или музеях-заповедниках), исторических, военно-исторических, музеях истории религии, политехнических и т. д.

В зависимости от характера дидактических задач музейная экспозиция может быть использована для организации основных, дополнительных или факультативных занятий.

Работа в музее с отдельными памятниками или тематическими разделами может осуществляться в различных формах: экскурсии (обзорной, узко тематической, проблемной, вводной, в рамках цикла экскурсий, обобщающей и т. п.) учебного занятия (лекций, бесед, семинарского занятия, проблемного музейного занятия, практикума и т. п.), праздника, музейно-педагогической игры и т. д.

Если на уроке в школьной аудитории мир изучаемой культуры может быть представлен репродукциями, фотографиями, реконструкциями или макетами, то в музее происходит непосредственная «встреча» с овеществленными ценностями культуры, их восприятие, осмысление и чувственное освоение. Таким образом, будучи включенными в учебный процесс музей, музейные экспозиции становятся одним из важнейших факторов эффективности культурологического образования.

Эффективность культурологического образования школьников на занятиях в системе «образовательное учреждение – художественный музей» может быть обеспечена на основе единой образовательной программы художественного музея и образовательного учреждения, предполагающей взаимосвязь эстетического восприятия, духовного переживания художественного образа, рецептивной и продуктивной творческой деятельности ребенка в музейной среде и в образовательном учреждении.

Реализация концепции всестороннего художественного образования и эстетического воспитания младших школьников должна осуществляться последовательно, от одного образовательного уровня к другому.

В начальной школе музейные занятия направлены на творческое развитие личности, основой которого является формирование эстетических доминант восприятия, эмпатии и культуры воображения на основе интерактивности, диалога и игры.

Примером такого подхода является «Встреча в пространстве картины». В ходе музейных занятий педагог, используя педагогический прием «вхождения в пространство картины», организует эвристическую беседу, посредством которой создает у учащихся иллюзию самостоятельно сделанных ими больших и малых открытий.

Развивающая задача обеспечивается режиссерским замыслом музейного педагога, а элементы импровизации вписываются в разработанный им сценарий. Он заключается в том, что музейный педагог подготавливает и настраивает ребенка на эстетическое восприятие произведения. Педагог служит детям проводником в духовный мир искусства, запускает «игровой механизм» диалога с образом.

Активность восприятия ребенком художественного текста возрастает, если в сценарии музейного занятия используется сюжетная интрига, построенная на поиске чуда, разгадке тайны, загадки. Например: «О чем говорит картина» (игра, формирующая первичные умения и навыки эстетического восприятия живописи), «Там, на неведомых дорожках...» (игра-путешествие по сказочным мотивам картин В. М. Васнецова и М. А. Врубеля).

Такой подход создает условия для «погружения» в пространство русской народной, западноевропейской или восточной культуры. Включение в тематику музейных занятий игрушки, явлений традиционной и религиозной культуры, например, произведений древнерусской иконописи способствует формированию духовного мира ребенка и активизирует у него восприятие таких средств художественной выразительности, как линия, силуэт, ритм, колорит и композиция.

Критериями оценки эстетического развития младших школьников на занятиях в художественном музее могут быть проявления эмпатии через вчуствование в художественный образ и продуктивность творческого воображения, ориентированного на текст подлинника.

Изобразительная деятельность младших школьников в системе культурологического образования должна быть тесным образом связана с музейными занятиями, но относиться к классным заданиям и самостоятельной домашней работе. Это своеобразное «последействие», отражение впечатления, образа произведений, восприятие которых было сформулировано в музее.

Показателем продуктивного творческого воображения при оценке рисунка служит не художественно-технический уровень работы, а оригинальность замысла, соотнесенность его с личностным эстетическим опытом ребенка.

В основной школе изобразительная деятельность должна обеспечивать решение прикладных задач: выполнение натурных зарисовок в ходе экскурсии, анализ таких средств художественной выразительности, как линия, силуэт, ритм, колорит и композиция.

Включение изобразительной деятельности в систему культурологического образования школьников обеспечивает формирование визуальной культуры учащихся, их графическую грамотность, повышает

эффективность музейных занятий и служит важным диагностическим средством оценки результатов учебной деятельности.

---

[1] Подробнее см.: *Токарев С. Н.* Культурологическое образование школьников / Культура Петербургского региона в науке и образовании: Материалы научно-практической конференции 28–29 сентября 2000 г. СПб., 2000. С. 68–73.

[2] Факультативный курс дисциплины «Окружающий мир».

[3] *Выготский Л.С.* Психология искусства, М., 1965.

[4] *Каган М. С.* Культурология искусства // Основы теории художественной культуры: учеб. пособие / под общ. ред. Л. М. Мосоловой. СПб., 2001. С. 42.

[5] *Арнольдов А. И.* Введение в культурологию. М., 1993; *Бобахо В. А., Левикова С. И.* Программа базового курса, хрестоматия, словарь терминов. М., 2000; Введение в культурологию: учеб. пособие для вузов / рук. автор. кол. и отв. ред. Е. В. Попов. М., 1996; *Гуревич П. С.* Культурология: учебное пособие. М, 1999; *Каган М. С.* Введение в историю мировой культуры. Книга первая. Историографический очерк, проблемы современной методологии. Закономерности культурогенеза, этапы развития культуры традиционного типа – от первобытности к Возрождению. СПб., 2000; *Каган М. С.* Философия культуры. СПб., 1996; *Кармин А. С.* Основы культурологии: морфология культуры. СПб., 1997; *Кравченко А. И.* Культурология: учебное пособие для вузов. М., 2001; Культура: теория и проблемы: учебное пособие для студентов и аспирантов гуманитарных специальностей / Кузнецова Т. Ф., Межуев В. М., Шайтанов И. О. и др. М., 1995; Культурологическое образование. Комплекс учебных программ с методическими рекомендациями по культурологическим дисциплинам / отв. ред. Л. М. Мосолова. СПб., 1998.; Культурология. История мировой культуры: учеб. пособие для вузов / А. Н. Маркова, Л. А. Никитич, Н. С. Кривцова и др. / под ред. проф. А. Н. Марковой. М., 1995; Культурология: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под науч. рук. Г. В. Драча. Ростов-на-Дону, 1995; Культурология: учеб. для студ. техн. вузов / колл. авт. / под ред. Н. Г . Багдасарян. М., 1999; Культурология: учеб. пособие для высших учебных заведений / под ред. А. А. Радугина. М., 1996; *Левит С. Я.* Культурология как интегративная область знаний // Культурология. XX век. М., 1995; *Левяш И. Я.* Культурология: курс лекций. Мн., 1998; *Мамонтов С. П.* Основы культурологии. 2-е изд., доп. М., 1996; *Сапронов П. А.* Культурология: курс лекций по теории и истории культуры. СПб., 1998; *Соколов Э. В.* Культурология. Очерки теории культуры: пособие для учащихся. М., 1994; *Флиер А. Я.* Культурология для культурологов: учеб. пособ. для магистрантов и аспирантов, докторов и соискателей, а также преподавателей культурологии. М., 2000.

[6] *Мосолова Л. М.* Культурология (Теория культуры): программа учебной дисциплины // Культурологическое образование. Комплекс учебных программ с методическими рекомендациями по культурологическим дисциплинам / отв. ред. Л. М. Мосолова. СПб., 1998. С. 5.

[7] Художественная культура Древнего мира, Средних веков и эпохи Возрождения. Мировая художественная культура: программа для общеобразовательных учреждений / сост. Ю. А. Солодовников, Л. М. Предтеченская. М., 1994. С. 93.

О. Л. Некрасова-Каратеева

ЭРМИТАЖНЫЕ СТУДИЙЦЫ 1970-Х ГГ.

Мне посчастливилось руководить детской художественной студией в Эрмитаже с 1964 по 1976 г.

В 1964 г. я еще училась на четвертом курсе отделения художественной керамики ЛВХПУ им. В. И. Мухиной. Однажды, студент-дипломник Дмитрий Мамонов остановил меня и воскликнул: «Вот кому я отдам своих детей!» Мы не были с ним близко знакомы, и меня, естественно, смутило это откровение. Оказалось, что речь шла о детской студии в Эрмитаже, где он преподавал. По законам того времени окончившие вуз специалисты направлялись для работы в разные города по официальному распределению. Дмитрий уезжал в г. Камышин и должен был найти себе замену.

Помню, как он привел меня в Школьный кабинет Эрмитажа и представил трем женщинам, сидевшим над исписанными листами бумаг. Это были научные сотрудники, опытные педагоги, авторы книг об искусстве для детей: Любовь Владимировна Антонова, Ольга Борисовна Дмитриева и Марина Викторовна Семенова (?). Дима, указывая на меня, торжественно объявил: «Она хорошая, она подойдет».

Любовь Владимировна сразу напутствовала меня очень четкими установками: «1) творческий подход; 2) изучение детской аудитории; 3) определение специфических особенностей музейной студии; 4) пафос Эрмитажа». Как оказалось позже, сформулированная ею стратегия была абсолютно верна.

Эрмитажная изостудия, созданная и работавшая в крупнейшем музее изобразительного искусства, оказалась «полигоном» для разностороннего исследования феномена художественного творчества. В те годы искали и отрабатывали специфические особенности музейной изостудии в ее отличии от школьных и клубных групп, кружков в домах пионеров, средних художественных школ. Определялись правила приема детей, принципы проведения и тематическое содержание занятий, критерии оценки детских произведений.

Руководителями Школьного кабинета декларировался принцип эстетического воспитания детей, развития их историко-культурного кругозора и освоения начальных навыков художественной деятельности. Эрмитажная студия не решала задач специального профессионального образования. Поначалу в студии занимались дети среднего и старшего школьного возраста. Но постепенно формировалось убеждение о необходимости начинать приобщение детей к искусству

через их рисовальное творчество значительно раньше. Опытным путем был определен оптимальный возрастной диапазон эрмитажных студийцев от 5 до 12 лет. Тогда 4-м классом заканчивалась начальная школа, с пятиклассниками начинали работать исторические кружки и художественные школы. Поэтому логичным было завершение занятий в изостудии именно в этом возрасте, после чего дети могли выбирать себе занятия в других объединениях. Сейчас учреждения системы дополнительного образования работают и с дошкольниками, и с младшими школьниками, а тогда только со школьниками и строго в соответствии со школьными классами и учебными программами. Поэтому эрмитажная студия, начинавшая работу с малышами 4–5 лет, в то время была уникальной. Появление малышей в музее было тогда удивительным не только для советских граждан, но и для иностранных посетителей. Это вызывало не только умиление, но и сомнения. Считалось, что маленькие дети не смогут ничего понять во «взрослом» искусстве, что оно не адекватно их возрастным мыслительным возможностям, что это даже опасно для их психики. Мы старались осторожно и корректно строить занятия и, наблюдая за реакциями детей, убеждались в том, что именно в дошкольном возрасте, на пике детской рисовальной активности они естественным образом, органично воспринимают сущностные ценности и дух человеческой культуры в произведениях искусства.

Сотрудник Школьного кабинета (ныне руководитель Школьного центра) Ирина Алексеевна Куреева постоянно напоминала: «Мы не готовим художников или историков, мы воспитываем творческую личность».

В первые годы моей работы еще объявляли о начале приема в студию по ленинградскому радио. Позже отказались от этого, так как студия обретала широкую известность, приток детей непомерно нарастал и конкурс увеличивался. Конечно, не маленькие дети выражали желание пойти на занятия в Эрмитаж, а их родители. Поэтому по преимуществу приводили своих детей интеллигентные родители, что придавало студии ореол элитарности, но элитарности духовно-культурной, а не финансово-конъюнктурной. Занятия были бесплатными, а вход в музей ребенка и родителя происходил по специальному музейному пропуску.

В группу набирали по 15 человек. В назначенные дни мы проводили собеседование с каждым пришедшим ребенком в присутствии родителей, обсуждали с ними принесенные рисунки, записывали тексты бесед, просили ребенка нарисовать что-нибудь по его желанию, оставляли работы для дальнейшего заочного просмотра. Потом происходил

внимательный просмотр всех детских рисунков, сравнительный разбор их качеств, преимущественный выбор тех детей, кто сам проявил желание в предстоящих занятиях, кто наиболее творчески, свободно и смело рисовал, стремясь оптимально выразить волновавшую его идею, тему, образ. После составления списка «принятых», отказывать «не прошедшим по конкурсу» я не могла, и это мужественно и четко делала И. А. Куреева. Принятые дети получали именной пропуск с собственной фотографией, и многие «бывшие эрмитажники» (1970-х гг.) сохранили свой детский пропуск в Эрмитаж до настоящего времени как личный раритет.

Занятия осуществлялись в проходной комнате помещений Школьного кабинета, располагавшегося под Иорданской лестницей. Окна выходили на Неву, и детям открывалась красивая панорама стрелки Васильевского острова и Петропавловской крепости, образ которых постоянно менялся в зависимости от погоды и времени года, и часто становился темой детских рисунков. По нашим чертежам были изготовлены специальные мольберты для детей (они существуют до сих пор) и табуретки, которые складывались, освобождая помещение для других занятий. Воду для рисования приносили из туалета в ведрах. Дети часто разливали воду, но и сами наводили порядок. Все эти неудобства не мешали работе, но преодоление их вырастало даже в своеобразный ритуал организации занятий, что дети исполняли с большим удовольствием. Иногда долгое время уходило только на развертывание новых красок, которые были упакованы в серебряную фольгу. Я не мешала и не подгоняла, давая возможность ребенку насытиться этим процессом встречи с цветом. Что касалось установки дисциплины, то она в студии была творческой и свободной. Дети могли вставать, подходить к другим мольбертам, общаться друг с другом. Часто они очень интересно обсуждали ход работы. Увлеченные творчеством, дети мало шалили. Когда какой-нибудь ребенок сильно возбуждался и начинал мешать другим, ему предлагалось выйти, походить вокруг одной из скульптур в вестибюле, рассмотреть ее и, вернувшись, рассказать о том, что увидел. Возвращался такой ребенок успокоенным, сосредоточенным и воодушевленным к творчеству.

Сначала хранить все сделанные детьми рисунки в студии не было возможным из-за ограниченности помещения, и существовала лишь большая папка, в которую складывались работы, отобранные в выставочный фонд. На каждом занятии с детьми обсуждались их домашние и классные рисунки. Дети очень хотели, чтобы их рисунки попали в папку «отобранных работ выставочного фонда», и иногда подсовывали туда «не взятые» – те, которые были по разным причинам отклонены.

Поняв, что этот факт отбора воспринимался детьми и родителями как некий критерий успешности или не успешности ребенка, мы были вынуждены завести персональные папки и вкладывать туда с согласия юного студийца все его законченные рисунки, а выставочный фонд стали формировать из них уже заочно. В конце года и после выставки почти все работы возвращались детям.

Каждое занятие было посвящено новой теме, и ребята ожидали его, как встречу с чем-то новым и интересным. Всегда с нетерпением они задавали вопрос: «А что мы будем рисовать?» – затем увлеченно слушали и дополняли рассказ, комментировали по ходу, сообщали о чем-то похожем из собственной жизни, а потом неожиданно кто-нибудь обязательно спрашивал: «А можно я другое нарисую?» Этот вызов воспринимался как проявление собственного творческого желания ребенка, и тот всегда получал разрешение. Начинали рисовать каждый по-своему, не боясь, не оглядываясь: кто крупно и сразу красками, кто предварительно намечал карандашом. В нашей студии поддерживалось всякое творческое проявление детей, а на этом их желании или идее осуществлялось необходимое разъяснение и обучение. Поэтому легко и щедро творили они, фантазировали, совершали удивительные открытия, радовались собственным достижениям.

Родители ожидали детей на диванчиках перед входом в студию, общались между собой. Многие ходили в это время по залам Эрмитажа. Мы часто обсуждали с ними тот или иной маршрут, так что впоследствии они уже сами могли провести детей по музею и рассказать им об экспозиции. Такие совместные экскурсии детей и родителей значительно обогащали их взаимное общение и служили дополнением к нашим занятиям.

Дети часто так увлекались рисованием, погружались в процесс и в сюжет рисунка, что их работу трудно было прервать, когда занятие заканчивалось. А надо было каждому убрать «свое рабочее место», вылить грязную воду, сполоснуть стаканчик, сложить краски в сшитую мамой клеенчатую сумку и упаковать еще мокрый рисунок. Недоделанные рисунки заканчивались дома, либо на следующем занятии. Многие дети, как, например, Света Иванова или Алеша Мосевич работали, разводя краски водой щедро и со вкусом, их рисунки долго не высыхали. Красок изводилось много, но родители безропотно покупали новые наборы, хотя семейный бюджет был явно невелик. Дети выходили из класса, торжественно неся свои рисунки. Ожидавшие их родители кидались к каждому выходившему с рисунком малышу, рассматривали и комментировали его работу, слушали его рассказы и ответы на вопросы: «Что было? Что задано? Что говорила Ольга

Леонидовна?». Так перед входом в студию собиралась целая неформальная выставка «свеженьких» произведений детского творчества, рассматривать и обсуждать которые собирались многие посетители музея.

Программа занятий строилась так, что часть их проходила в классе за мольбертами, а часть на экспозициях в залах. Тематика занятий базировалась на материале музея. Занятие на экспозициях либо предваряло, либо завершало тему для рисования. Эффективность занятий-экскурсов обеспечивалась тем, что они проводились той же преподавательницей, которую дети знали, любили и которой доверяли. При этом условии новое содержание и необычная форма занятия не за мольбертом в студии, а в пространстве музея, в присутствии родителей и других взрослых зрителей были органично доступны детям. Естественно, что педагогу приходилось особым образом готовиться и настраиваться на такие занятия, уметь управлять вниманием детей и их эмоциональными состояниями, адекватно наполнять их новой информацией, мотивируя ее значение для их дальнейшей творческой деятельности.

Музей явился обширным тематическим фондом для детского творчества. Исторические, мифологические и литературные сюжеты, судьбы героев и художников, истории реликвий и памятников, весь реальный и образный мир, претворенный в искусстве, стал интересным для собственного творчества детей. Рисунки эрмитажных студийцев, выполненные по впечатлениям от музея, – это отражение результатов восприятия и творческого преобразования узнанного детьми материала искусства. Такого обилия впечатлений не получали дети в других художественных студиях и школах. Картины, портреты, пейзажи, натюрморты, скульптуры, виденные в залах музея, по-особому переживались детьми и отражались в их рисунках. Так развивалась их зрительная память, пространственное и цветовое видение, художественное воображение и композиционное мышление. Наш опыт показал, что корректно организованное в условиях художественного музея детское творчество позволяло детям ощутить свою причастность к общим культурно-творческим процессам в мире, осознать свое право на творчество.

В те годы начали проходить ежегодные выставки «Мы рисуем в Эрмитаже», где в детских произведениях тема музея отражалась в разных ее аспектах. Становилась очевидной интеллектуализация творчества эрмитажных студийцев, которые не только сосредотачивались не только на вопросе: «Что изображено?», но и «Как изображено?» Разнообразие техник и приемов изображения, увиденное детьми

в музее, направляло их творчество на поиск и освоение адекватных изобразительных и выразительных средств в собственном рисовании. Даже профессиональные художники на детских выставках в Эрмитаже поражались оригинальности и убедительности детских работ, изобретением и уверенным использованием детьми необычных приемов рисования. Эта творческая самостоятельность, обретенная на занятиях в эрмитажной изостудии, помогла ее воспитанникам в их дальнейшем творческом и профессионально-художественном становлении.

Важным условием деятельности эрмитажной изостудии явилось установление сотрудничества с родителями детей. Родители 1970-х гг. – особая категория общества того времени. Это были молодые интеллигенты, воспитанные в атмосфере «политической оттепели» и творческого энтузиазма «шестидесятников» – «физиков» и «лириков», интеллектуалов и творцов, туристов и бардов. Они были открыты ко всему новому, верили в свои силы, были успешны в профессиональной деятельности. Они жили, работали и выстраивали личное общение в атмосфере оптимизма. Они осознавали значение эрмитажных занятий для их детей и активно участвовали в организации разных студийных мероприятий: выставок, детских праздников, выходов на наброски в город, зоопарк, ботанический сад, поездок в пригороды, в летний лагерь, в другие города (в Петрозаводск, Кижи, по «Золотому кольцу»). Традиция всех этих форм работы, опробованных в те годы, сохранилась в деятельности студии по настоящее время.

Но не только радость и успехи были связаны с занятиями детей в эрмитажной изостудии. Неожиданно обнаруживались и некоторые проблемы. Постигнув вкус свободного творчества и интересной жизни в эрмитажной изостудии, дети попадали в первый класс школы к учителям рисования, часто не бывшим художниками, и наталкивались на ревнивое сопротивление. К нашему удивлению, им по рисованию в школе ставили «двойки» и «тройки» за то, что они не могли четко и аккуратно исполнить задание по единому для всех образцу. Так, например, нашему талантливому живописцу Боре Цейтлину учительница прямо заявляла: «Ты свои художества оставь в Эрмитаже, а здесь рисуй медведя как показано на доске – по осям». Часто приходилось встречаться со школьными учителями и разбираться с подобными ситуациями.

Другая проблема была связана с окончанием занятий в студии и необходимостью детям выбирать свой дальнейший путь либо в исторических кружках Эрмитажа, либо в художественных школах, начинавших работу с пятиклассниками. Для многих это был прерванный полет в творчестве, некоторые утрачивали возможность заниматься

рисованием дальше, кто-то попадал в иную образовательную систему работы с детьми в художественных школах. Ксюша Семенчук, Света Иванова, Оля Кораблева и другие ребята вспоминали, как болезненно они перестраивались на жесткие требования академического рисования в СХШ им. Иогансона. Но, продолжив свое дальнейшее образование в художественных школах, средних училищах и вузах, многие эрмитажные студийцы 1970-х гг. (около 80%) стали профессиональными деятелями разных видов искусства и художественного образования. Вот список лишь некоторых из них:

Андреева Катя – доктор философских наук, вед. н. с. Русского музея;
Афанасьева Оля – художник-дизайнер по коже;
Быков Денис – художник-ювелир;
Власова Марина – этнограф, кандидат наук, автор многих книг и справочников по фольклору, с. н. с. Института русской литературы (Пушкинский дом) РАН;
Гавричков Миша – художник-график;
Горн Маша – художник, пианист, педагог (Германия);
Гоц Маша – художник (дизайн интерьера);
Гущин Саша – художник (керамика, живопись);
Даневич Сережа – художник-живописец;
Долотова Нина – художник (дизайн интерьера), педагог;
Жуковская Маша – художник-педагог (США);
Задорина Катя – художник (керамика, графика);
Иванов Виктор – доктор искусствоведения, вед. н. с. Русского музея;
Иванова Света – поэт, художник, педагог;
Иванова Таня – художник по стеклу;
Карташова Нина – художник (дизайн интерьера);
Комиссаров Коля – художник-график;
Кораблева Оля – художник-педагог;
Кравчунас Боря – художник-педагог, кандидат искусствоведения, с. н. с. Эрмитажа, нынешний руководитель эрмитажной изостудии;
Ланин Данила – доктор философских наук, доцент ЛГУ;
Лисовская Таня – театральный художник;
Маврина Катя – художник (дизайн интерьера);
Макаров Сергей – художник-график, педагог;
Медведева Аня – ландшафтный архитектор, кандидат архитектуры;
Мещерякова Света – художник-живописец;
Минченко Игорь – художник-керамист (США);

Мосевич Алеша – художник-педагог;
Овчарова Марина – художник (дизайн интерьера) (Израиль);
Овчинников Кирилл – художник-график (компьютерный дизайн);
Опарин Илья – мастер-краснодеревщик (дизайн мебели);
Орлович Маша – художник-живописец (Израиль);
Павлов Слава – художник-живописец;
Пискунов Кирилл – театральный художник;
Почтенная Ксения – художник-график, доцент РГПУ им. А. И. Герцена;
Репкина Вероника – художник-живописец;
Ротанов Никита – художник (керамика, живопись);
Рыжикова Нина – художник-живописец;
Савельев Митя – кинокритик;
Светлов Леня – художник, актер, педагог (Швеция);
Семенчук Ксюша – художник-живописец;
Синеокая Диана – художник-мультипликатор;
Сиротова Люба – художник-педагог (Ужгород, ЗападнаяУкраина);
Соколов Женя – художник, дизайнер;
Солодкова Таня – художник-керамист;
Спивак Марина – скульптор, художник книги, педагог;
Сычева Катя – доктор наук;
Цейтлин Боря – эксперт-антиквар;
Черных Наташа – художник-керамист;
Шклярук Оля – художник-график;
Штин Андрюша – художник-экспозиционер выставок в Эрмитаже.

Они сегодня составляют мощный пласт отечественного искусства, создают новое культурное пространство города. Наша дружба и взаимная признательность сохранились до сих пор.

Для меня же деятельность в качестве руководителя эрмитажной изостудии в те годы стала фундаментом всей дальнейшей судьбы. Студия создала меня, определила весь дальнейший смысл моей жизни:

– собственное художественное творчество;

– исследование природы изобразительного творчества (психология, социология, культурология, искусствоведение);

– исследование возрастной динамики художественного творчества и его специфики (дети, подростки, студенты, обезьяны, самодеятельные художники, молодые профессионалы; творчество пенсионеров, душевнобольных, преступников в местах заключения);

– популяризаторская, научно-исследовательская, преподавательская деятельность.

Уже много лет являюсь председателем Совета по детскому художественному творчеству при Союзе художников, осуществляющем практику детских выставок в городе, а также консультативную и экспертную деятельность с воспитателями детских садов, учителями общеобразовательных и художественных школ, с преподавателями художественных и педагогических вузов. Основой всего этого является мой юношеский опыт руководства детской изостудией в Эрмитаже.

О. А. Туминская

РИСОВАНИЕ В МУЗЕЕ КАК СПОСОБ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Сектор эстетического воспитания Государственного Русского музея работает с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Основная наша задача – комплексное развитие ребенка, так как для нас является очевидным фактом, что общение ребенка с искусством затрагивает все сферы его психического и личностного развития. Это развитие памяти, наблюдательности, воображения, ассоциативных механизмов, эмоциональной сферы, нравственное развитие (Михеева Л. П., Потапова М. В. Диалоги в музее. СПб., 2002. С. 4.)

Исходя из этой основной задачи, в каждое занятие включаются разные виды искусства: театр, музыка, поэзия, декоративно-прикладное искусство. Маленькому ребенку свойственно комплексное, нерасчлененное восприятие мира. Кроме того, важно помнить, что восприятие искусства может быть в этом возрасте полноценно в контексте ассоциаций, связанных с другими видами искусства. Таким образом, синкретизм детского восприятия соответствует синкретизму художественной деятельности, в частности, художественному восприятию.

Цель занятий по изобразительному искусству в классах сектора эстетического воспитания: организация творческой атмосферы, обучение элементам графической и живописной грамоты, способствующих созданию собственного художественного произведения на основе занятий на экспозиции музея.

Немаловажную роль в творческом развитии детей играет эмоциональность, субъективность в оценке произведения. После знакомства детей с различными графическими материалами им предоставляется выбор техники для выполнения своего рисунка. «Сангиной буду рисовать кошку, потому что она рыжая, мягкая и пушистая»; «Лучше

нарисую кленовый лист карандашом, у него много зубчиков по краю, карандашом будет удобнее», – комментарии детей перед началом рисования.

С большим вниманием относимся к развитию сенсорных возможностей ребенка, что выражается в занятиях лепкой. Плоская поверхность превращается в объемную форму, помогает ребенку мыслить объемами. Движения руки по контуру предмета, изображенного в картине, или осязание, ощупывание предметов в комнате заметно повышает правильность воспроизведения формы детьми при занятиях лепкой и, впоследствии, при зрительном анализе предмета. После серии практических упражнений по осязанию геометрических тел и изображению их в объеме (лепка) и на плоскости (рисование) у детей улучшается представление о нарисованном на плоскости объемном предмете и возникает интерес к методу изобразительного воспроизведения.

Главным в занятиях изобразительной деятельностью остается не обучение, а развитие естественных способностей, именно поэтому основополагающей формой ведения занятий является диалог, который предполагает совместное творчество и обсуждение готового произведения.

Темы для изображения предлагает педагог. Они связаны с темами занятий в музейных залах и имеют своей целью развитие воображения, художественного вкуса и изобразительных навыков. Приведем пример нескольких занятий, последовательность которых дает возможность продемонстрировать процесс обучения в рисовальных классах. Так, тема одного из занятий для первого года обучения «Силуэт–контур». Учащиеся знакомятся с понятиями «контур» и «силуэт», самостоятельно изготавливают из цветной бумаги силуэты. Тема «Любимые животные». Дети рисуют их на листе цветной бумаги, вырезают, располагают и приклеивают. Для старших детей (второй и третий год обучения) задание может быть усложнено тем, что им необходимо вырезать силуэт фигуры человека в движении. На следующем занятии после рассматривания орнаментальных украшений фриза в парадном вестибюле ученикам дано задание выполнить свой орнамент. Младшие выполняют орнамент в полосе (силуэтная композиция). Старшие выбирают для своей работы технику «тушь–перо». И тем, и другим необходимы знания о силуэте и контуре, так закрепляется предыдущая тема. Затем идет задание, тема которого «Скульптурные цветы». Однако для создания декоративной скульптурной композиции ребятам необходимы дополнительные знания. Таким образом происходит подготовка к выполнению задания в объеме – рисование цветов с натуры – «Натюрморт с цветами».

Техника – графическая, на выбор: тушь, перо, уголь, сангина, карандаш. После выполнения этого задания переходим к составлению эскиза, то есть переводим реалистический образ в декоративный, стилизованный. А позже выполняем работу в материале – глине или пластилине. Однако эти работы можно считать учебными. В таких заданиях ребята учатся работе с различными материалами, осваивают навыки композиционного построения картины и другие. Умение работать с изобразительным материалом выражается в создании авторской композиции.

Для развития пространственного видения учащиеся рисуют в залах. Они выбирают зал Русского музея и исследуют законы линейной перспективы. Затем в студии пробуют изобразить человека в соответствии с известными им классическими пропорциями.

Внимание детей привлекают сюжеты из античной мифологии. Предварительная беседа о древнегреческих мифах включает и толкование необходимых понятий: «театр», «сцена», «спектакль». Знакомство с Древней Грецией происходит в рассказах о греческих богах и героях у скульптур «Амур» и «Александр Македонский» И. Козловского, у картины «Фрина на празднике Посейдона в Элевзине» Г. Семирадского и т. д. Непосредственно после посещения залов в помещении классов ребята выполняют набросок с натуры «Складки покрывала». Такая работа должна помочь учащимся в рисовании одежд древнегреческих героев, которые, как известно, драпировались. Впоследствии ученикам изобразительных классов предлагается создать собственную композицию на тему из истории Древней Греции. Эти рисунки нельзя выполнить сразу, к ним необходимо готовиться. Поиск композиционного решения через наброски движений человека и зарисовок деталей костюма и архитектуры происходит частично в классе или в музейных залах, а частью дома. Результатом становятся большие рисунки, выполненные в цвете.

Немаловажной частью наших занятий является обращение к библейской тематике. Заключительная тема всех классов в нынешнем учебном году была живописная композиция на библейские сюжеты. Необходимо было создать многофигурную многоплановую композицию в живописной технике. Наиболее удачными могут считаться рисунки, в которых четко выделен первый план на конкретном фоне, проработаны мелкие детали, выразительно движение главных героев, применены знания о линейной и воздушной перспективах. Так в рисовальных классах развивается творческая способность детей художественно отображать действительность.

С. П. Зубова

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ НА ВЫСТАВКАХ В МУЗЕЕ НА РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТУДИЙНЫХ ГРУПП ГТГ НА ВЫСТАВКАХ МУЗЕЯ

В Третьяковской галерее почти двадцать лет существует детская студия «В Лаврушинском переулке». В ней занимаются дети дошкольного и младшего школьного возраста.

Цели и задачи, ставящиеся на занятиях, направлены на пробуждение творческого потенциала ребенка и развитие интереса к художественной культуре прошлого и настоящего. Для их успешного осуществления необходимо соединение детской изобразительной деятельности с восприятием произведений искусства.

Преимущество существования студии в музее, тем более в таком крупном, как Третьяковская галерея, состоит в непосредственной близости к его экспозиции. Дсти имеют возможность постоянного обращения к подлинным произведениям выдающихся мастеров. Сложный язык живописи ребята осваивают не только на своем опыте, но видят, как им владели великие предшественники. В результате к десятилетнему возрасту у студийцев появляются любимые картины, любимые художники.

В нашей огромной экспозиции, как правило, представлены лишь несколько произведений одного. Ребенку трудно представить себе масштаб личности художника. Именно в силу этого так важно дать возможность увидеть творчество мастера целиком, что позволяют персональные выставки выдающихся мастеров. Достаточно вспомнить, какое огромное впечатление на детей произвела выставка К. Брюллова. Студийцы, видевшие в экспозиции Третьяковской галереи немало работ художника, были потрясены картиной «Последний день Помпеи», знакомой им только по репродукции.

Подобные выставки производят особое впечатление на ребенка. Трудно переоценить влияние выставок, посвященных творчеству М. Врубеля, К. Брюллова, В. Васнецова, Д. Поленова, И. Репина, В. Сурикова, В. Серова, К. Саврасова, А. Иванова, М. Ларионова и Н. Гончаровой на формирование интереса к изобразительному искусству у ребенка. Сама атмосфера выставки дает мощный эмоциональный толчок, пробуждает дополнительный интерес к личности художника, желание глубже познакомиться с его творчеством.

Каждая выставка несет в себе много нового для нашего студийца. Опыт показывает, что для успешного проведения занятий необходима небольшая предварительная подготовка – дети должны вспомнить произведения художника из собрания ГТГ. Это позволяет им более уверенно чувствовать себя на самой выставке и сосредоточиться на не известных им работах.

Мы стараемся провести как минимум два занятия. Первое посещение – прекрасный повод поговорить о пути становления мастера, значения его личности, перипетиях его судьбы, вовлечь ребят в культурную атмосферу соответствующей эпохи. Юному человеку важно увидеть, как художник в своих произведениях сумел выразить впечатления от посещения тех мест и стран, в которых волею судьбы оказывался, познакомиться с людьми из его окружения.

Второе занятие проходит в обсуждении произведений художника, его методов работы над картиной, особенностях живописного языка. Роль педагога заключается в направлении беседы. Именно на выставке появляется возможность познакомиться со стадиями художественного процесса – от зарождения замысла до его пластического воплощения. Например, только на монографической выставке А. Саврасова дети могли увидеть этюды к «Грачам» и узнать, как сложно рождался этот шедевр русского искусства. Имея пример того, как необходимо тщательно относиться к предварительной работе над картиной, дети начинают более осмысленно проделывать такую же перед созданием собственного рисунка. Эмоциональные впечатления, переживания, полученные на выставке, дают им мощный заряд к созданию своих произведений.

Большой интерес у детей вызвала выставка В. Васнецова не только его обращением к сказочно-былинным сюжетам, но и отношением художника к истории и культуре Древней Руси. Для них оказалось важным побывать в доме-музее, где провел последние годы художник, поехать на этюды в музей-усадьбу Абрамцево.

Выставки дают возможность обращения не только к изобразительному искусству определенного времени, но к культуре данного периода в целом. Появляется повод для посещения других музеев, прогулок по улицам Москвы с карандашом и альбомом. Этот момент очень важен для формирования эстетического вкуса студийцев.

Так, выставка произведений К. Брюллова позволила выстроить программу и провести цикл занятий для студийцев девяти-десятилетнего возраста, посвященный знакомству с культурой первой половины XIX в. В него были включены занятия не только в Третьяковской галерее, но и в ГМИИ им. А. С. Пушкина, прогулки по старой Москве с зарисовками особняков того времени, подготовкой и проведением

бала-маскарада. Таким образом, использовав как ключевой элемент занятия на выставке, удалось выстроить цикл занятий, разнообразных по форме и объединенных теми знаниями и эмоциональным зарядом, которые были получены на экспозиции.

Наконец, необходимо отметить, что посещение выставок является важным элементом формирования культуры общения с живописным произведением, зарождает пристрастие к пополнению знаний, чего, к сожалению, так часто не хватает в современной жизни.

Л. П. Михеева

ДЕТСКОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ЧУВСТВ

Рисование в классах эстетического воспитания Русского музея является составной частью комплексной программы художественного и культурного воспитания детей с 5–8 до 10–13 лет. Ориентируясь на естественное развитие ребенка, основой деятельности становится не передача знаний, но воспитание чувств – пробуждение и развитие способности самостоятельного творческого восприятия искусства, разных его видов. Предметом освоения выступает не история, а поэтика – система выразительных средств, художественная форма. Учитывая особенности возрастной психологии, специфику духовного опыта ребенка, общая концепция и методика занятий опирается на законы детского мира. Имея в поле основного интереса изобразительное искусство, программа широко оперирует литературным и музыкальным материалом. Такой комплексный подход не только способствует появлению представлений об искусстве как целостном и многообразном явлении, но и расширяет ассоциативные возможности восприятия, помогает овладеть художественным языком. Ход учебных занятий побуждает к постоянной перемене сюжетов и форм деятельности, модулируя привычную для ребенка жизненную ситуацию. Этот подход не вызывает утомления, сохраняет внимание и активность на протяжении 2–3 ч. Многообразные формы общения, которые используются на каждом занятии: диалоги, рассказы, игры, обращение к мифологии, библейской истории, фольклору, поэзии, музыке, доверительные беседы о повседневной жизни, о друзьях и «проблемах», наконец, творческая деятельность – рисование, лепка, «создание театра», сочинение историй, сказок и стихов, специальные игры

на развитие эмоциональной сферы, ассоциаций, воображения, фантазии, – оказываются интересны детям. Построенные таким образом занятия очень сближают не только детей, но и взрослых – родителей, учителей, участвующих в них.

Диалог, беседа всегда используются в любой работе с детьми на экспозиции музея, в учебном помещении, во время познавательно-творческих прогулок по городу и его пригородам. Цель выездных занятий – приобщить детей к миру живой природы, частью которой являемся все мы, остановить их взгляды на красоте, например, Павловского парка, на разнообразии пород деревьев, особенностях и отличии каждого, попытаться услышать «голос» дерева, его историю, думы, положив ладони на шершавый ствол... А потом, подумав, рассказать нам свою сочиненную историю об этом дереве, озере, может быть, цветах или небе над парком. По мере развития наблюдательности, внимания, речи ребенка, фантазии, в нем пробуждается особое поэтическое видение, эмоционально-художественное чувство, очень личностное, наполненное какими-то непривычными ощущениями, запахами, звуками, красками... Мир вокруг словно преображается. Наша задача, музейных помощников, не потерять, но воспитать, укрепить в ребенке это хрупкое чувство приятия красоты, а значит и любви. Рисунки, сделанные детьми дома, как правило, полны гармонии светлых чувств, воспоминаний о прекрасном парке. Цвет в работах приобретает тональные переходы, обогащаются оттенками зеленый и синий, идет освоение пространства. При этом ребенок вовсе не ставил перед собой задачи тональной разработки цвета или определения пространства. Павел К.: «Не знаю, так получилось».

Опыт многолетней работы показал, что дети с 6 лет при наличии интереса к занятиям склонны сосредоточивать внимание на художественном качестве изображения. Они обладают чувствительностью к таким аспектам произведения, как экспрессия, композиция, метафора, текстура. Одним из наиболее эффективных направлений развития чувства художественного языка у детей 5–8 лет является расширение ассоциативного поля восприятия, когда зрительные образы вызывают не зрительные ощущения – слуховые, тактильные, моторные. Так, голубой цвет может быть *глубоким, холодным, нежным, тихо-музыкальным, медленным, шелковым*. Чугунная решетка бывает *гибкой, холодной, прыгучей, легкой, бегущей, сказочной, танцующей, военной, звонкой, летящей, обжигающей, зубастой*. Небезынтересны некоторые детские характеристики, данные предметам: *поющее пчелиное дерево, ленивая серая скамейка, веселый наевшийся самовар, одноглазое окно, загорелая лошадка, слепая книга* и др. Такое взаимодействие различных

ощущений составляет одну из основных особенностей художественного восприятия, поэтому занятия классов включают и музыку, и танцы, и поэзию, и рисование, и игру. Принцип синкретизма деятельности ориентирован на развитие способности видеть в зрительном образе воплощение множества граней жизни. Таким образом формируется определенная настроенность, готовность воспринимать цвет, форму, линию не только как средство изображения предметов, но как выражение настроения, состояния. Эту же цель преследуют и учебные задания, проводимые в классах эстетического воспитания или прямо в залах музея. Например: изобразить руками форму вазы, кленового листа, движения змеи, лягушки; сочинить и провести линию танцующую, добрую, грустную, смешную, думающую, теплую, по возможности, не отрывая карандаш от листа бумаги; назвать и показать цвет или краски весны, радости, печали, дружбы, молитвы, любви, ссоры, нежности, восхищения; представить состояние птицы, освобожденной из клетки, и сравнить полученные настроения в детских рисунках или театральных миниатюрах с эмоциональным движением, отраженным в стихотворении Ф. Туманского «Птичка», фрагментах музыкальных произведений С. Рахманинова.

Развитию образного представления способствуют различные игры, «театральные миниатюры», танцы, имитирующие движения, жесты персонажей произведений и как бы продолжающие их жизнь. Дети с удовольствием показывают, как ходит полосатая кошка, серая ворона, как думает собака, как летит воробей, как бежит или стоит река, как серебрится волна, как идет жираф. Театральные игры наполняются музыкально-поэтическими материалом, например, образ вороны, созданный ребенком, дополняется строками стихотворения А. Блока «Ворона» и фрагментами этюдов С. Прокофьева. И вот – рисование. Образ вороны, сформировавшийся в воображении каждого ребенка, очень не однозначен: где-то ворона осторожна и заинтересована, где-то «лохматая» («...так с зимы и осталась лохматой» А. Блок) и удивленная, где-то игрива и приветлива. Каждый ребенок «увидел» только свою ворону, так как особенности его характера, его психотип, природные способности к рисованию и его настроение в данный момент определили тот или иной образ и рисунок.

Расширение эмоциональной сферы, ассоциативного видения учащихся – один из основных аспектов в работе сотрудников сектора, так как именно эти качества, обогащенные работой на экспозиции музея, знаниями библейской истории, беседами о добре и зле, природе и животных, об экологии окружающей среды, о любви, уважении, внимании, патриотизме, долге, милосердии, ответственности способствуют

воспитанию светлых, благородных чувств, что и является, в конечном счете, нашей главной задачей.

Эти прекрасные чувства проявляются не только в жизненных, бытовых ситуациях, но вольно или невольно наполняют детское художественное творчество. Рисунки продолжают воспитание самих авторов. В небольшом помещении сектора регулярно делаются тематические выставки художественного творчества наших подопечных. На выставках проводятся ежедневные занятия с детьми 5–13 лет, то есть всех классов сектора эстетического воспитания. Все дети проявляют активный интерес к совместному рассмотрению, анализу своих работ, находя в них и то, что раньше «сам не заметил»: свето-теневые и тональные находки, особенности композиции, контура, силуэтность, наличие плавной, свободной, доброй линии, горячих, радостных или нежных, задумчивых цветовых пятен, музыку и поэзию, настроение. Рисование совершенствует организацию ребенка, его психику, пробуждает и развивает способности самостоятельного творческого восприятия искусства и желание самому создавать, творить.

М. А. Литвинова

ДЕТСКИЙ РИСУНОК КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

НА МАТЕРИАЛЕ ФОНДА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА ЦЕНТРА МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА ГРМ

Детскому творчеству давно уже даны такие емкие определения, как «новая область в сокровищнице человеческого духа»[1], «очень живое, увлекательное, непосредственное искусство... <...> ...драгоценное явление, которым мы можем наслаждаться и должны заботливо ценить»[2], «документ эпохи»[3], и т. д. На сайте Международного музея детского творчества (Норвегия) оно называется «носителем эстетических ценностей», «живой частью народного искусства и также важным элементом нашей национальной и всемирной культуры»[4]. Сотрудниками этого музея высказывается мысль, существенная для дальнейшего привлечения интереса к собиранию и изучению детского творчества: «Дети – это люди, которые забыты мировой историей. Никто никогда не берег и не распространял информацию об истории детей, их искусстве и культуре. Дети представляют свою цивилизацию,

с уникальными идеями и мнениями, которые могут быть выражены самыми фантазийными и удивительными способами»[5]. Особый акцент в своей деятельности музей делает на обучении взрослых лучшему пониманию художественного языка детей.

На протяжении ряда лет в Русском музее ведется изучение детского творчества – отдельных произведений и коллекции в целом[6]. Исследование его с самых разных позиций – сюжетно-тематического многообразия, национальных особенностей, художественно-образных средств и т. д., даст возможность глубже понять детское видение, мировосприятие, предпочтения. Отражение детьми окружающей их действительности, в том числе в ее социальных аспектах, также представляет несомненный интерес.

Семья – первое, что попадает в поле зрения ребенка, и, естественно, в его рисунки. Это самое лучшее, что у него есть, и он пытается всеми доступными ему средствами показать свое отношение к родным людям. Причем оно отражается и в названиях работ. Большинство рисунков посвящено маме, ее красоте, доброте, заботе о близких. Изображения пап не так многочисленны, но и они рассказывают нам о любви ребенка, восхищении, гордости их качествами. Таков, например, «Папа» Веры Файбисович. Автор точно воплощает свое представление. Лист словно заряжен энергией, которая, очевидно, подспудно связывается у ребенка с представлением о качествах своего отца. Несмотря на то, что изображения эти в большинстве своем далеки от портретного сходства, похожесть здесь другого порядка – ребенок настолько неравнодушен к тому, что он рисует, вкладывает столько душевной теплоты в свое творение, что в нем нередко в гиперболизированном виде переданы достоинства близких, которыми он рад поделиться со зрителем. Значительное количество работ запечатлели совместные занятия детей и взрослых (игры, прогулки), где, конечно, присутствует и сам автор, для которого важно понять кто он, каково его место в семье, окружающем мире. В работе В. Семеновой «Игра в шахматы» сама игра дана как своего рода сражение. Преувеличенно большая шахматная доска с огромными фигурами тяжелой коричневой массой разделяет двух игроков. Метко подмечены и переданы уверенный жест отца (напоминающий жест полководца, принявшего правильное решение) и неуверенная поза растерявшегося сына.

Школа – не самая любимая детская тема. Причем такое отношение носит «международный характер». Изображение уроков в основной своей массе достаточно однообразно. Классы со строгими рядами парт, сидящие ученики, зачастую изображенные спиной к зрителю, учитель у доски – вот основной их сюжет. Быть может, это связано

с представлением ребенка о школе как о чем-то монотонном, каждодневном, (а иногда даже пугающем), куда он должен ходить, независимо от своего желания. Наиболее заметно это в работе Е. Иванова «Школьный сон», где «любимое» учебное заведение представляется некоей машиной, сгребающей детей. Зато такие школьные мероприятия, как сбор макулатуры, посадка деревьев (характерные для рисунков 1960–1970-х гг.) гораздо привлекательнее для ребенка, что, несомненно, отражается и в его работах. В отличие от уроков, рисунки, запечатлевшие досуг детей – различные игры, походы, занятия в кружках с вниманием к обстановке, предметам, увлекательному процессу творчества (а до недавнего времени и сюжеты, связанные с деятельностью пионерской организации) гораздо интереснее, разнообразнее, изобретательнее. Игра – естественное состояние ребенка, через нее он познает окружающий мир, в ней у него больше возможностей проявить себя, свою самостоятельность, фантазию.

В представлении ребенка «хуже» школы может быть только посещение врача. Работ на эту тему совсем немного. Самым пугающим является, конечно, визит к стоматологу. Наиболее ярко это отражено в рисунке Б. Рубуле с характерным названием «Ой!» Он решен довольно лаконично, без излишних деталей обстановки. Передано главное – напряжение и страх – контрастным сопоставлением красного и черного (пространство кабинета и бормашина), противопоставлением фигуры ребенка с покрасневшим от ужаса лицом, широко открытым ртом, выпученными глазами, невозмутимой фигуре врача в белом.

Наряду с работами, где дано непосредственное, привычное окружение ребенка, значительное количество рисунков посвящено изображению «взрослой жизни» – сценам труда, людям различных профессий. Неуемная жажда познания нового заставляет ребенка пристально вглядываться в детали, подмечать характерное, улавливать самую суть наблюдаемого. Но при всей, порой, дотошности изображения автор никогда не остается в пределах лишь фиксации. Он более скрыто или явно дает свою оценку, обретающую образную форму. Рисунки детей передают их взгляд на мир, на все, происходящее в жизни, тем не менее по ним можно проследить, например, как меняются приоритеты в обществе в разное время. Рассматривая произведения 1960–1970-х гг., видишь, что их героями могли быть и милиционеры, и почтальоны, и дворники, учителя и врачи – люди, нужных и уважаемых когда-то профессий. Сейчас не часто встретишь их изображения. Даже космонавты, столь образно запечатленные детьми в те же годы, и вообще люди трудных, но романтических профессий, сейчас почти не попадают в поле зрения юных художников.

Большого внимания заслуживают работы, запечатлевшие такие важные моменты жизни общества, как народные традиции, обряды, праздники. И здесь приходится удивляться тому, насколько дети тонко чувствуют и передают местный колорит, как точно выбирают художественные средства для воплощения увиденного. Интересно сравнить изображения танцев, столь различных у каждого народа. Акварель О. Сэйдзи «Народный танец „Кагура"», вновь подтверждает, что вся система эстетического воспитания японских детей рождает тонкость восприятия, в основе которого лежит созерцание. Тем более, когда речь идет о традиционном искусстве танца со всей его атрибутикой, многомерностью иносказаний, сакрального смысла. Переданные в характерных позах фигуры, четко обозначенные движения и ритмичное звучание цвета создают эффект присутствия в зале, не только потому, что там намеком изображены зрители, но и потому, что композиционно-ритмический рисунок танца вовлекает в свое действие. Другая структура танца показана в рисунке югославского автора Д. Косич «Народный танец». Он аскетичен по цвету, и тем не менее в нем есть своя выразительность – избранный фрагмент лишь с тремя танцорами передает само существо танца настолько динамично, что можно ощутить его продолжение за пределами листа.

Итак, среда, с которой соприкасается ребенок, будь то семья, школа и другие общественные институты, по-своему воспринимается и отражается им в рисунках. Детское видение имеет свой ракурс, связанный с наблюдением, пытливым познанием нового, неизвестного, с искренним откликом на те или иные жизненные ситуации. В рисунках детей мы не увидим каких-либо социальных оценок, свойственных творчеству взрослых художников. Но отражение собственного опыта и понимания в них, безусловно, присутствует. Этим и интересны нам детские рисунки, которые могут открыть и взрослому немало неожиданного, интересного в окружающем мире. Мире, увиденном глазами ребенка.

---

[1] *Берштейн А.* Предисловие // Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка / пер. с нем. и редакция С. А. Левитана. М., 1914. С. XXIII.

[2] *Фаворский В. А.* Об искусстве, о книге, о гравюре. М., 1986. С. 190–191.

[3] *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981. С. 171–202.

[4] Электронный ресурс – http://www.childrensart.com.

[5] Там же.

[6] Фонд детского творчества ГРМ насчитывает ныне более 3,5 тысяч работ детей от 2 до 17 лет из 50 стран мира, созданных на протяжении всего XX в. Фонд продолжает активно пополняться.

Н. С. Яковлева

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ СТУДИИ ГРМ «ПЛАНЕТА ТВОРЧЕСТВА»

На протяжении нескольких лет коллектив сотрудников Российского центра музейной педагогики и детского творчества Русского музея работал над программой студии творческого развития для детей младшего школьного возраста «Планета творчества». Эта программа продолжает разработки Центра по созданию системы непрерывного и последовательного приобщения ребят к миру художественной культуры.

В процессе разработки программы и первого года ее апробации сотрудники столкнулись с несколькими ключевыми вопросами педагогики младшего школьного возраста – проблема возрастных кризисов рисования в 6–7 лет и ориентированный на научение подход к изобразительной деятельности в школе. Попытка разрешить эти вопросы определила структуру и содержание программы, первый год которой – «В мастерской Природы» – помогает ребятам не потерять интерес к творчеству и приобрести новые стимулы для рисования.

Мир жизненных впечатлений ребенка в шесть-семь лет значительно усложняется, и для передачи увиденного, своих переживаний и фантазий изобразительными средствами ему не достаточно только собственной интуиции. Он начинает остро чувствовать – то, что получается в рисунке или пластике не всегда соответствует тому образу, который рождается в его представлении. Окружающий мир наполняет воображение ребенка уже очень богатым материалом, который не всегда может быть воплощен им в работе. В этот период желание ребенка творить должно быть дополнено развитием у него изобразительных умений и навыков. В то же время обучение рисованию не должно превратиться исключительно в освоение разных художественных приемов и техник. Важно не просто устранить диссонанс между воображаемым и воплощаемым образом, но и не погубить непосредственность, искренность интуитивного рисунка ребенка.

Художественный музей предоставляет уникальную среду для развития творческих способностей. Это пространство, которое предполагает множество маршрутов, оно постоянно изменяется, и не только из-за реэкспозиции, но и в разную погоду, при разном настроении. Всякий раз музей может дать новый импульс для творчества, пробудить новые переживания и обогатить жизненный опыт ребенка. Эта многогранность музейной среды особенно необходима детям в переходный для них период развития.

Занятия в студии художественного музея прежде всего направлены на развитие навыков восприятия разных видов искусства, постижение специфики особого художественного мира, отличного от окружающей реальности. Ребенок сначала смотрит на картину, как в окно на улицу или как будто подсматривая за происходящим сквозь внезапно открывшийся проем. Изображение сливается с жизнью и оценивается по тем же параметрам и меркам, что и все вокруг. Но постепенно опыт общения с произведениями искусства и переживание этого опыта в собственном творчестве помогают ребенку постичь богатство и своеобразие мира, созданного художниками, обрести уверенность в своих эстетических переживаниях и творческих исканиях. Лучше понять искусство и особенности его изобразительного языка ребенку помогает постоянное сопоставление произведений искусства с природой. Поэтому программа «В мастерской Природы», построенная на этом сравнении, открывает четырехлетний курс студии творческого развития для младших школьников.

Ее основные задачи – ввести ребенка в мир художественного творчества, отличный от окружающего, и создать психологически комфортную среду для развития его художественных способностей, в которой освоение разных приемов и материалов помогало бы реализации творческих замыслов, а не сковывало их.

В основе содержания программы пять блоков, посвященных четырем стихиям природы и человеку. Именно обращение к миру природы позволяет заострить внимание ребят на отличии его от мира искусства, на том, что искусство обладает своим собственным языком. Противопоставление природного и созданного человеком дает возможность детям глубже понять специфику изобразительной деятельности, направленной на создание художественного произведения – особого мира, появившегося по замыслу художника и совсем не такого, как окружающий.

Каждая природная стихия рассматривается с нескольких сторон: как элемент окружающего мира; как предмет изображения; как материал, который мастер использует для создания произведения; в символическом значении. Например, в блоке «стихия огня» ребята знакомятся с природой огня и самыми знаменитыми вулканами, рассматривают изображение огня в произведениях изобразительного искусства, обсуждают его качества, узнают об истории «приручения» огня человеком и его использовании в доме, о роли огня в кузнечном и гончарном ремесле, о символическом значении огня в русском народном творчестве. Практическая часть занятий, в свою очередь, посвящена поиску наиболее выразительных, подходящих материалов

и приемов изображения разных качеств и состояний огня, от мягкого тепла домашнего очага до страшного пожара или извержения вулкана, и созданию изображений, связанных с огнем, таких как «конь-огонь», солнце.

Все темы каждого блока рассматриваются в течение двух занятий. Первое состоит из двух частей: «исследовательская деятельность», то есть знакомство с природой стихии, формами ее существования, на основе иллюстративного и видеоматериалов, тактильного фонда; «беседа об искусстве» в ходе которой, на экспозиции музея, в галерее или в аудитории, ребята знакомятся с произведениями искусства, обсуждают художественно-выразительные средства, которыми автор передал то или иное содержание, сравнивают образы искусства с увиденным в первой части занятия. Второе занятие также делится на две части: в первой ребята создают свои творческие работы на плоской поверхности, во второй – в объеме. Так каждая тема преломляется сквозь призму сопоставления природы и произведений искусства, что позволяет показать специфику художественного образа и направить ребят на поиск наиболее яркого и характерного решения своей идеи в творчестве.

Рассматривая природную стихию в рамках «исследовательской деятельности», особое внимание ребят уделяется таким качествам, которые особенно отличают ее от других стихий, например: текучесть, плавность воды, ее способность отражать окружающий мир и переходить из одного состояния в другое; прозрачность и легкость воздуха; подвижность и тепло огня; многообразие земли в песке, глине, камне и дереве. Проводя опыты, играя и экспериментируя, ребята сравнивают качества разных стихий, открывают для себя новые тайны природы, запоминают, как ведут себя материалы в тех или иных обстоятельствах.

Обращаясь затем к произведениям искусства, дети рассматривают, какие средства находят художники, скульпторы, архитекторы и другие мастера для того, чтобы передать те качества природы, которые они видели, какие изобразительные «слова» они подбирают, рассказывая о красоте окружающего нас мира. Как удалось живописцу показать текучесть воды, а какие средства для этого использовал скульптор? Как художнику удалось передать легкость облаков и тяжесть грозовой тучи, а как архитектору добиться эффекта легкости сводов? Что такое сад – произведенис искусства или природа? Отвечая на эти и другие вопросы, дети осознают, что, создавая произведение, творец всегда решает разные трудные задачи, находя для этого наиболее яркие и выразительные средства. Ребята также учатся ставить эти задачи перед собой в своей творческой деятельности. Изобразить воду мокрой, а огонь жарким, создать решетку ажурной, но прочной, придумать

костюм красивый и удобный. Какие материалы подобрать, какие цвета использовать, а как это сделал бы художник? «Беседы об искусстве» на экспозиции музея или в аудитории направлены не на изучение истории искусства или творчества художников, но на то, чтобы помочь детям увидеть произведение как художественный образ, уникальный, интересный для рассматривания, способный обогатить их жизненный и творческий опыт.

На практических занятиях чаще всего используется смешенная техника, приветствуется выбор детьми нескольких материалов для реализации своего замысла: сочетание бумаги, фольги и ткани, красок и графических материалов. На этом этапе занятий ребята знакомятся с как можно большим количеством художественных материалов и приемов изобразительной деятельности, что способствует развитию у них воображения, творческой интуиции и не закрепощает их в рамках одной техники. Более систематическое освоение приемов рисования начнется на следующий год обучения, когда они уже будут знакомы с многообразием выразительных средств искусства.

Занятия по программе «Планета творчества» направлены в первую очередь на общее развитие детей через изобразительную деятельность и постижение музейной экспозиции, а не на обучение рисованию. Педагоги стремятся привить ребятам творческое отношение к окружающему миру и любой работе, развивают пространственное мышление и логику, умение воспринимать разную визуальную информацию, что найдет свой отклик в будущем в самых разных жизненных обстоятельствах.

И. В. Герасимов

О НЕКОТОРЫХ ЭКСПОЗИЦИОННЫХ ПРОБЛЕМАХ В ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСТАВОК ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

КОЛЛЕКТИВНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ СТУДИИ ГТГ НАД ЭКСПОЗИЦИОННЫМ РЕШЕНИЕМ ВЫСТАВКИ ДЕКОРАТИВНОЙ ПЛАСТИКИ

В процессе подготовки выставок детского творчества возникают самые разнообразные проблемы, и здесь мне захотелось поделиться собственным опытом решения одной из таких проблем.

В данном случае задача заключается в том, чтобы представить на выставке несколько десятков керамических скульптур, причем это

были неравноценные работы, в том числе и малоудачные, строго говоря, но все-таки на выставке их тоже обязательно нужно было показать.

Что представляла собой декоративная пластика, о которой здесь идет речь? Это были вылепленные из фаянсовой глины фигурки нарядных дам в роскошных шляпах, в старомодных, пышных одеждах. Следует заметить, что юные скульпторы не обладали особыми способностями к лепке, поэтому детям была предложена облегчающая работу технологическая последовательность: в частности, в начале в общих чертах вылепливалась нижняя часть фигурки дамы – «колокол-юбка», которая затем соединялась с соразмерной по массе верхней частью (это позволяло сразу сделать статуэтки достаточно устойчивыми и быстрее поэтапно уточнить движение в целом, взаиморасположение торса, головы и рук, постепенно переходить к проработке деталей). К облегчающим работу факторам можно отнести также и некоторые характерные черты старомодных нарядов, например, нижняя часть пышных длинных платьев могла полностью закрывать ноги, обувь и, конечно, многие дети такие возможности использовали, то есть ножки у дам в большинстве случаев просто отсутствовали...

Когда, наконец, работа над этой темой была закончена, и я попытался объединить все это многочисленное дамское общество в какую-то композиционную группу, стало совершенно очевидно, что ничего хорошего из этого не получится. Некоторые статуэтки вообще никак в эту общую группу не вписывались и абсолютно «не хотели» соседствовать с какими-либо другими персонажами.

Так же пришлось отказаться и от идеи использовать витрины для этой экспозиции (в этом случае помимо неразрешимых композиционных проблем плохо было и то, что бросалась в глаза неравноценность детских работ: какие-то из них просто «проигрывали» более удачным, выглядели неубедительно и т. п.).

В продолжение поисков решения поставленной экспозиционной задачи меня увлекла мысль, каким-то образом органично соединить экспонаты детского творчества с окружающим фоном, объединить с окружающей средой – в данном случае напрашивался садово-парковый мотив.

Для изготовления основной несущей конструкции были использованы деревянные рейки (20 × 50), соединенные между собой так, чтобы горизонтальные планки-полочки играли роль каких-то парковых аллей или тропинок, а вертикальные рейки служили основой для деревьев.

Выставочные экспонаты (статуэтки из фаянсовой глины, расписанные подглазурными пигментами) в колористическом отношении

представляли собой весьма пестрый и разноплановый видеоряд, в связи с чем в работе над изготовлением декоративных элементов конструкции я счел более целесообразным отказаться от активного цветового решения и выполнить все в каких-то спокойных, неярких тонах...

Оставалось выбрать материал для изготовления основных деталей окружающего пейзажа, и после некоторых поисков оказалось, что здесь вполне уместно использовать обычный гофрированный картон от упаковочных коробок и бумаги типа «крафт».

Предпочтение было отдано именно такой бумаге и такому картону, конечно, не только потому, что эти материалы дешевы и широкодоступны (впрочем, стремление к незатратности используемых средств в работе, по-видимому, всегда было привлекательно). Решающее значение в этой ситуации имели определенные свойства выбранных материалов: в частности, цвет и фактура гофрированного картона и упаковочной бумаги вполне соответствовали экспозиционной задаче, то есть создавалась хорошая, спокойная, почти нейтральная тонально-оттеночная гамма и на этом фоне достаточно активно и красиво смотрелись керамические статуэтки, причем в данном случае хорошо «звучали» и какие-то более яркие, контрастные композиционные объекты и, что очень важно, не менее удачно в такую окружающую среду вписывались также и отнюдь неброские экспонаты, которые, в свою очередь, лишь немного «подыгрывали» всему остальному, почти не выделяясь и не привлекая к себе внимания.

Гофрированный картон я нарезал на небольшие полоски шириной примерно 3–4 мм (резать следует поперек волокон). Такие картонные полоски быстро и легко склеиваются, свободно сгибаются в любых направлениях. Можно сказать, получился хороший исходный материал, из которого совсем нетрудно было сделать кору на стволах деревьев, а также отдельные ветки и листья, прочие мелкие декоративные элементы.

В данном случае простота изготовления различных частей садово-парковой среды, окружающей экспонаты выставки, имела немаловажное значение, поскольку главными участниками всего этого действия были сами авторы – школьники самых младших классов.

Следует заметить, что дети вполне успешно справлялись с поставленной задачей, все работали достаточно активно и эмоционально, в процессе совместной работы появлялись новые хорошие идеи. Например, на одной из главных парковых аллей решено было установить ротонду и после этого все стало приобретать более завершенный вид в композиционном отношении. Кстати говоря, одна из статуэток (сделанная очень уж неумело и «коряво»), совершенно преобразилась

после того, как оказалась внутри ротонды и стала выглядеть очень образно и привлекательно.

Со своей стороны, как автору и руководителю этого проекта, мне представляется едва ли не самым ценным то, что на каждом этапе работы оставались немалые возможности для импровизации, свободного фантазирования и просто для игры, для игры в куклы, если угодно.

Именно так по ходу игры в нашем парке на некоторых тропинках рядом с гуляющими нарядными дамами появились и сопровождающие их собачки, также непреднамеренно образовались и облака над деревьями. Интересно, что сейчас уже не вспомнить, кто именно сказал: «А как лучше и из чего можно сделать облака?» Но зато я очень хорошо помню, как дружно радовались дети, когда увидели, что самые лучшие облака для этой композиции получаются из очень сильно скомканной и затем немного расправленной бумаги.

О. Н. Сверчкова

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В МУЗЕЙНОЙ ЭКСПОЗИЦИИ

Давно известно, что искусство – это великое хранилище информации человечества о мире. Овладение этим духовным наследием новыми поколениями всегда являлось первоочередной задачей музеев.

На конференции, проходившей в 2006 г. в Государственной Третьяковской галерее, неоднократно поднимался вопрос об одиночестве посетителя в музее, где искусство существует само по себе, а зритель (речь идет о самом обычном, неискушенном посетителе, составляющем основную массу приходящих в музей) – сам по себе. И если взрослый еще может выдержать это отчуждение, добровольно отдав дань искусству, то ребенок, который только начинает самостоятельно познавать окружающую жизнь, первоначально воспринимает эту среду чужой, непонятной и даже враждебной. Интересно наблюдать за младшими школьниками, для которых выход в музей – необходимость, являющаяся частью школьной внеклассной работы. Они с радостью бегают по фойе и с трудом собираются на экскурсию. Хорошо, если повезет с экскурсоводом, и он интересно расскажет о картинах, тогда дети выстоят еще полчаса. Но в большинстве случаев юные посетители чаще запоминают интересный рассказ о художнике, чем само произведение. Сергей Даниель однажды сказал: «По-детски невинная презумпция

непосредственной данности художественного образа восприятию... была и остается труднейшим препятствием для понимания искусства. Это касается и Пушкина, и Рафаэля, и Шекспира. Нужен истинный просветительский пафос, чтобы неутомимо внедрять в сознание читателя, зрителя, слушателя представление об искусстве как языке особого рода»[1].

Чтобы научиться, не только воспринимать, но и понимать искусство, надо владеть соответствующим языком. Традиционные способы дешифровки искусства – это экскурсии и лекции. Особенно действенны эти формы работы, если музейщик, передавая информацию зрителям, способен пропустить ее через себя, отрежиссировать текст и сыграть как актер на сцене. Но согласитесь, что такое общение, когда один выдает продукт, а другой его потребляет, постепенно превращается в некий стандарт, достаточно тяжеловесный и малоподвижный. Каждый, кто водит экскурсии, знает, что при подобной форме общения зрители устают гораздо раньше и больше, чем экскурсовод, хотя кажется, что работает здесь последний. А в лекционном зале частенько можно увидеть спящих. И это происходит вовсе не потому, что людям неинтересно. Просто традиционные методы безнадежно устарели. Ритм современной жизни формирует иное восприятие и усвоение информации и даже иное отношение к прошлому, особенно у молодых. Иногда человеку легче пройти несколько часов по историческим улицам Москвы или Петербурга, где сконцентрированы десятки шедевров, чем простоять 1,5 ч на экскурсии в музее. Архитектура, имеющая кроме эстетического начала прежде всего прикладное назначение, представляет собой более диалоговый вид изобразительного искусства, чем живопись или графика. И здесь человек вовсе не чувствует себя одиноким посетителем, он скорее участник разговора между прошлым и настоящим, он – звено в непрерывной цепочке культурного развития человечества. Почему же, находясь внутри художественного музея, зрители зачастую оказываются вне искусства? Как помочь желающим приобщиться к тайнам художественного творчества?

Предлагаемый материал разработан и опробован на практике в ГТГ в Отделе научно-образовательных программ. Он основан на проекте «Искусство золотой середины», который был посвящен 250-летию Санкт-Петербургской академии художеств и 200-летию А. А. Иванова. Главная его особенность – совмещение игровой зоны с пространством экспозиции. На практике проект представлял собой интерактивный вариант работы с детьми младшего и среднего школьного возраста в детской творческой мастерской и на выставке, посвященной А. А. Иванову.

Проект состоял из четырех частей:

1 – игровая зона, где была создана инсталляция классов Санкт-Петербургской академии художеств XVIII–XIX вв. Для создания этой зоны был разработан специальный дизайн, куда вошли изображения Академии на баннере, произведения искусства или постеры с них: классические пейзажи XVIII – начала XIX в. (как графические, так и живописные), гипсовые геометрические тела (шар, куб, призма, цилиндр), слепок с головы Венеры, материалы для рисования, мольберты, планшеты и т. п.;

2 – разработка сценариев практических занятий по изобразительному искусству для детей разного возраста. Для интерактивных занятий предлагались три ступени классического обучения: 6–9 лет, 10–12 лет, 12–15 лет. Выполняя определенные упражнения, ребята на практике знакомились с творческим методом художников «Золотой середины»;

3 – разработка сценариев экскурсий по соответствующей теме на выставке А. А. Иванова;

4 – организация выставки рисунков учащихся детской творческой мастерской по библейским сюжетам.

Нужно отметить, что в создании подобных проектов необходим комплексный подход со стороны устроителей выставок, музейных педагогов, психологов, художников-дизайнеров и др.

Сначала дети заходили в комнату, напоминающую классы Академии. (Эта интерактивная зона принципиально должна совпадать с зоной основной экспозиции, находиться внутри нее.) Рассказ начинался с того, что раньше, когда в основном писали иконы, обучение велось «из рук в руки». Далее шла информация о начинаниях Петра Великого в деле художественного воспитания, об учреждении Санкт-Петербургской академии художеств и о людях, связанных с ее открытием и работой. Зрительный ряд был основан на слайдах, которые показывались в темноте, и создавали особую атмосферу тайны, погружения в далекое прошлое. Подобный элемент театральности, развернутый в архитектурных интерьерах, легко помогал детям представить себя в академических классах.

В этом же игровом пространстве предлагалось практическое задание, точно имитирующее работу учеников в Академии. Например, дети первой ступени (6–9 лет) проводили вслед за учителем несколько параллельных линий одинаковой толщины (горизонтальные, вертикальные, наклонные, закругленные), рисовали диагональ в квадрате, круг в квадрате. Такое задание называлось раньше «гаммой для пальцев», его могли и могут выполнить даже не рисующие дети. Практически

это – штриховка, редуцированная до степени прямых палочек и дугообразных линий.

Современным детям, играющим в учеников Академии, настолько понравился этот процесс точного повторения уроков, «как в XVIII в.», что они даже не спрашивали, ради чего это нужно. Игра как бы перемещала ребят во времени и пространстве, она воспроизводила ситуацию, когда только начиналось обучение художественному ремеслу. Пока школьники рисовали, им зачитывали правила поступления, обучения и исключения из Академии.

После выполнения практических упражнений, дети «превращались» в профессоров Академии и выбирали 2–3 лучшие работы. Поскольку система оценок в те времена отличалась от современной бальной системы, то авторам этих рисунков, как это было и раньше, вручались следующие награды: красный карандаш (именно так называли сангину), блокнот и «эластичная кожица для стирания карандаша» (современный вариант ластика). Самой высшей оценкой за рисунок была большая серебряная медаль, и произведение, отмеченное такой наградой, дети вскоре увидели на выставке А. Иванова.

Но главной целью выхода детей на экспозицию был поиск в зале графики тех самых палочек, штрихов, закругленных линий, которые они только что рисовали. Ребята сразу находили образцы и точно отвечали на вопрос, на каких поверхностях мастер накладывал прямые штрихи (на фоне), а где округлые (на теле). Если в учебной мастерской ученики, проводя линию, мыслили о ней односторонне, то на рисунке Иванова они увидели, что она стала способом изображения, то есть линия приобрела смысловое содержание.

Таким образом, игра в художников явилась подготовкой к восприятию объекта, о котором приобретенные навыки дали новые представления, не зависящие от интерпретации учителя или экскурсовода. И это уже не одиночество в музее, о котором было сказано в начале. Это освоение художественного пространства опытным путем, это игра, которая дает, – по словам Ю. М. Лотмана, – «возможность условной победы над непобедимым»[2].

Можно сделать вывод, что такой непонятный, на первый взгляд, мир искусства, становится для ребенка реальным, когда он способен освоить его. Но поскольку форма и содержание находятся в неразрывном единстве, детям гораздо легче считывать информацию, заложенную в произведении, опытным путем. «Кто не знает, что всякий акт искусства непременно включает в себя... акты рационального познания, понимания, узнавания, ассоциации и т. п., – пишет Л. С. Выготский. – Последующие бессознательные процессы зависят от того

направления, какое мы дадим процессам сознательным; организуя сознание, идущее навстречу искусству, мы заранее обеспечиваем успех или проигрыш этому произведению искусства»[3].

Преимущества интерактивных зон внутри музейных экспозиций неоспоримы. Они не только активизируют зрителя, но и разгружают выставочное пространство, в котором находятся порой сразу несколько экскурсионных групп. Организация этих зон должна быть рассчитана как на коллективные посещения, так и на индивидуальные. В подобных формах работы процесс освоения богатейшего культурного наследия станет более доступен для посетителей. В итоге выход в музей может стать для них не только обретением духовного капитала, но и мощным стимулом для собственного творчества, что прекрасно продемонстрировали работы воспитанников детской творческой мастерской.

---

[1] *Даниель С. М.* Сети для Протея. Проблемы интерпретации формы в изобразительном искусстве. СПб., 2002.

[2] *Лотман Ю. М.* Статьи по семиотике искусства. СПб., 2002.

[3] *Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 1987.

С. А. Петрякова

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО РЕБЕНКА И МУЗЕЙНОЕ ПРОСТРАНСТВО

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СТУДИИ МАТЕРИАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА «КИЖСКАЯ ПАЛИТРА» МУЗЕЯ-ЗАПОВЕДНИКА «КИЖИ»

В настоящее время музеи России находятся на новом этапе музейно-образовательной деятельности. Это создание и активная работа музейно-педагогических структур, возникновение детских музеев, ассоциаций, детских творческих коллективов.

Музей-заповедник «Кижи» – один из старейших и крупнейших музеев деревянного зодчества России. Здесь собрано 87 уникальных памятников деревянной крестьянской и культовой архитектуры народов Карелии – русских, карел, вепсов. Музей «Кижи» – это центр изучения материального и духовного наследия Заонежья, ремесленных искусств, плотницкого мастерства, это один из известных центров развития музейной педагогики.

«Чтобы культура, музей могли реализовать свои созидательные функции и эффективно использовать свой нравственно-эстетический потенциал... необходимо не только осознание ценностей культуры,

но и понимание ее способности оказывать направленное и прогнозируемое влияние на человека, его деятельность, и на этой основе переходить к разработке механизмов, технологий, актуализации наследия, введению ребенка в культуру». Именно эти идеи необходимости создания системы «образования культурой» и явились основой философии проекта создания и деятельности Республиканского детского музейного центра (РДМЦ).

РДМЦ был создан в 1993 г. при Государственном историко архитектурном и этнографическом музее-заповеднике «Кижи». Это экспериментальная площадка музейной педагогики и памятниковедения, новых интегрированных технологий работы с детьми в области культуротворческой деятельности (автор идеи и концепции создания научный руководитель РДМЦ Л. В. Шилова).

В 2005 г. при РДМЦ музея-заповедника «Кижи» была создана детская музейная студия материально-художественного творчества «Кижская палитра». В студии несколько возрастных групп:

– младшая, 5–7 лет;

– средняя, 7–11 лет;

– старшая, 10–14 лет.

На сегодняшний день в студии занимаются 42 человека.

Ведущей спецификой программы и ее целью является «погружение» детей в красочный мир народной культуры через художественное творчество на основе историко-культурного наследия, музейных коллекций, музейного предмета, архитектуры. Это новый путь обучения детей в нашем музее, закладывающий основы художественного мышления, воспитания меры и красоты и интерпретации историко-культурного наследия в детском творчестве.

Деятельность студии направлена на реализацию следующих задач:

I. Развитие творческих способностей детей в изобразительной и декоративно-прикладной деятельности.

Насыщенная музейная среда способна активно питать и стимулировать художественно-творческое развитие детей. Введение старинных предметов в современную среду ребенка, установление многообразных связей предметного мира дает интересный материал для развития ассоциативного мышления и, следовательно, оказывает помощь в художественной деятельности. Музейно-образовательное пространство (выставочные залы), естественная историко-культурная и природная среда (Летняя музейно-этнографическая школа на острове Кижи) – это среда для развития сенсорных способностей ребенка: чувства формы, ритма, цвета, света, фактуры, пространства. Работа через рисунок с предметами и непредметными формами бытования,

архитектурными объектами способствует развитию восприятия, наблюдательности, способности к внимательному, длительному рассматриванию, пониманию ясности, цельности, простоты форм. Помогает научить осваивать выразительные возможности разных материалов и инструментов, а также разные изобразительные приемы, профессиональные понятия и термины.

II. Воспитание нравственных качеств личности ребенка на основе ознакомления его с ценностями народа, заключенными в предметном мире культуры, в духовном наследии (обычаях, обрядах, образцах устного народного творчества).

III. Формирование у ребенка представления о музее как неотъемлемой части окружающего мира, обучение навыкам ориентироваться в предметном мире, воспитание в ребенке потребности общения с ценностями культуры и выработка бережного отношения к ним.

Одной из важнейших педагогических особенностей работы в детской музейной студии является возможность организации непосредственных контактов детей с подлинными предметами народной культуры, памятниками архитектуры. Все это становится обширным тематическим фондом для рисования и прикладного творчества детей.

Программное содержание состоит из трех блоков деятельности:

– музейно-образовательная (изучение предметно-вещного мира культуры, музейного предмета, памятников, историко-культурной среды);

– изобразительная (получение азов изобразительной грамоты);

– декоративно-прикладная (освоение материалов и приемов интерпретации на основе народных ремесел).

В музейно-образовательной деятельности студии активно используются при проведении занятий музейно-образовательные программы, разработанные сотрудниками РДМЦ:

– «Дом». Авторский коллектив: Л. В. Шилова, Н. В. Воронина, Г. В. Годунова, И. Г. Кислякова, В. В. Лущенко, Н. В. Пух;

– «Музей и культура». Авторский коллектив: Л. В. Шилова, Е. И. Филиппова, Н. В.Воронина;

– «Предметный мир сказок». Авторы: Л. В. Шилова, Е. И. Филиппова.

В основе этих программ лежит предметно-вещный мир культуры, музейный предмет, памятники, историко-культурная среда как источник знаний и творческих замыслов для детей.

В основу изобразительной и декоративно-прикладной деятельности положена программа «Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства» под редакцией Т. Е. Шпикаловой.

Интерпретация подобных программ в занятия – это путь, который дает возможность гармонизировать самые разные приемы, методы детского изобразительного творчества и многогранный процесс в передаче культурного опыта на основе историко-культурного наследия в музейной среде. Поэтому программа носит комплексный интегрированный характер, а именно:

– охватывает познавательное, художественно-эстетическое направление, ознакомление с окружающим миром;

– сочетает интерактивные технологии и методики музейной педагогики и изобразительного творчества;

– соединяет на занятии музейно-пространственную среду (выставка) и музейную студию (работа за мольбертом).

В работе студии применяются различные формы и методы работы с детьми. Одна из форм – посещение выставок. Каждое новое занятие на выставке имеет двухчастную структуру: экскурсия по выставке, просмотр видеоматериалов, наброски с натуры экспозиционных предметов и выполнение творческого задания в студии. Такая форма «погружения в культуру» предполагает использование на занятиях копийных предметов и вещей.

В ходе занятий используются специфические приемы работы. У ребят есть возможность рассмотреть предметы, вещи, сравнить их, проверить в действии, увидеть технологию изготовления некоторых вещей в секторе традиционных ремесел. Все это позволяет узнать, понять, почувствовать предмет, вещь и отразить результат воспринятого материала в предметном или сюжетном рисунке, по наброскам, по памяти, по впечатлениям и представлениям.

Такая форма работы в музейном пространстве играет большую роль в разностороннем развитии ребенка, развивает его интересы, художественные наклонности, обогащает его духовную и эмоциональную жизнь в творческом плане, помогает не бояться выражать себя изобразительным языком, самостоятельно думать, наблюдать, пространственно мыслить, видеть связь прошлого с настоящим.

На занятиях с детьми используются методы творческого развития личности. Право на сравнение и выбор активизирует творческий потенциал ребенка, развивает самостоятельные поисковые возможности.

Тема: «По мотивам народных вышивок». Творческое задание: «Играй фигурами и узорами», «Салат из геометрических фигур», «Ковер – самолет». Здесь ребята свободно применяют традиционные образы, мотивы, символы. Изучив семантику образных знаков в вышивке, резьбе (солнце, дождь, земля, река, радуга, птица, луна, небо и др.), ребята рисуют «языком» образных знаков сюжет с определенным содержанием.

Тема: «По мотивам крестьянской жизни». Любимый предмет крестьянского быта у ребят – это северная прялка. В прялках все очень гармонично, колоритно, забавно и такое представление мироустройства для них фантастично, где-то на грани сказочности. Этот предмет часто появляется в сюжетных рисунках ребят.

Предлагается также творческое задание: составить цветовую гамму палитры с разных прялок и сочинить свой сюжет. Рисунок на лопатке прялки – это хороший пример для обучения композиции, где главный элемент, персонаж выходит на первый план (укрупняется, выделяется цветовым контрастом) и тем самым задает тон остальному.

Таким образом, предметно-вещный мир музея играет существенную роль в культуротворческой деятельности детей. Через предмет, вещь народного искусства можно воссоздать реальное представление о мире в традиционной культуре.

Несложные формы, идеальные пропорции, цветовое содержание предмета, а также архитектура являются образцом для обучения законам и правилам композиции, цветоведения, декоративной живописи.

Важной формой работы музейной детской студии материально-художественного творчества является выезд на пленэр, на остров Кижи в Летнюю музейно-этнографическую школу. Это продолжение работы в рамках программы студии. В течение шести дней ребята активно осваивают музейную среду.

В одном пленэрном занятии можно обратиться к различным архитектурным объектам (часовни, мельницы, риги, дома), предметам в их органичной взаимосвязи. И такая взаимность позволяет детям глубоко воспринимать произведения народного творчества, по-настоящему соприкоснуться с добрым миром русской северной старины. Использование такой формы синтеза архитектуры, предметно-вещного мира, природы, обеспечивает мощную силу воздействия на чувства детей, открывает возможности для познавательной и творческой деятельности в дальнейшем.

В ходе пленэрных занятий и экскурсий рассматриваются и прорисовываются архитектурные объекты, интерьеры, предметы, вещи, используется устное народное творчество (песни, игры), – все это способствует формированию целостного представления и осмыслению культурного наследия. В процессе работы дети познают и воспитывают в себе эстетический вкус, восприятие народной эстетики. В ней повышенное чувство важности формы, сильного ритма, колорита, обращение к природе.

Творческое переосмысление природы в символы, образы, формы, орнаментику, а именно в художественное творчество, – это тот

необходимый прием, которым можно выразить всю гамму чувств и глубину впечатлений. Это одновременно и получение дополнительных знаний об изобразительной грамоте, освоение азов живописных и графичных техник.

Результатом работы на пленэре стали собранные материалы (наброски, зарисовки, фотографии). На основе этих материалов появились первые сюжетные рисунки на темы, которые составляют фонд детского творчества в музее: «Рождество в Кижах» – о традициях празднования Рождества; «Музыка Кижей» – о старинных карельских музыкальных инструментах; «Зима в Кижах» – образ острова зимой, «Кижский натюрморт» – композиция из фондовых предметов и вещей музея; «Северный дом» – образ северного дома как образец деревянного зодчества; «Семья в крестьянской избе» – образ традиционной крестьянской семьи.

Соединение народного творчества органично выступает в игрушке, в ней отражено все: труд, ремесло, искусство, игра, духовное и материальное начало. Занятия, где можно познакомиться и освоить разные материалы, такие как глина, дерево, ткань, приобщают детей к традициям народного творчества.

Важной формой работы музейной детской студии является организация выставок. Ребенок должен видеть результат своего труда, уметь анализировать и сравнивать работы своих сверстников. Стало традицией демонстрировать творческие работы детей на выставках, которые проходят в выставочных залах музея-заповедника «Кижи» в Петрозаводске: «Детство – пора золотая», «Полевая почта», «Кижи мастерская детства», «Музыка Кижей».

Свои творческие достижения ребята демонстрируют не только внутри музея, их рисунки участвуют в республиканских и международных конкурсах. Есть первые успехи: первое место в Республиканском конкурсе рисунка «Мой карельский лес», объявленном Детским экологическим центром; первое место в Республиканском конкурсе рисунка «Кижская радуга», объявленном музеем-заповедником «Кижи»; выход в полуфинал Международного конкурса «Арт-город», объявленного Санкт-Петербургом. Тема: «Дом мудрости».

Использование разнообразных форм и методов в работе с детьми в историко-культурной среде музея-заповедника «Кижи» играет большую роль в культуротворческом развитии детей. «Погружение» в культуру способствует пробуждению у детей интереса к прошлому предков, к их творчеству, широте охвата народной культуры, глубине ее познания, ощущению связи времен через свое, детское восприятие и художественное представление.

В. А. Мирошник

СОТРУДНИЧЕСТВО ДЕТСКОЙ СТУДИИ ГТГ В ЛАВРУШИНСКОМ ПЕРЕУЛКЕ С МОСКОВСКОЙ ФИЛАРМОНИЕЙ В ПРОГРАММЕ «ТРЕТЬЯКОВСКАЯ ГАЛЕРЕЯ И МУЗЫКА»

В Московской филармонии уже восемь лет продолжается цикл концертов классической музыки «Третьяковская галерея». Ведет их заслуженный деятель искусств России, лектор-музыковед Светлана Викторовна Виноградова.

В течение трех лет учащиеся Детской студии принимают участие в этих концертах. Под моим руководством к каждому такому концерту дети готовят рисунки на заявленную тему, а затем на сцене Зала имени П. И. Чайковского мы устраиваем выставки этих работ. Они созвучны тому, о чем рассказывает С. В. Виноградова. Наша главная задача – приобщение детей через их творчество к миру большого искусства. Зрители с большим интересом рассматривают детские работы, что создает теплую атмосферу и приподнятое настроение зрительного зала.

Самый первый концерт назывался «Путь», звучала музыка С. Рахманинова, богослужебные песнопения и духовные стихи XVI–XX вв. Рассказ о творчестве композиторов и художников (Андрее Рублеве, М. Нестерове) сопровождался выставкой. Одной из самых интересных была работа-импровизация на тему «Видение отроку Варфоломею», исполненная на трех больших картонах пятью детьми. В экспозиции Третьяковской галереи в зале М. Нестерова ребята делали наброски, а затем в Студии на больших листах попытались воссоздать эту картину. Они впервые рисовали на таком большом формате, и работа эта их очень увлекла. Зрители также оценили их труд и старания, детей пригласили на сцену, и музыканты пропели им «Многая лета». Это вдохновило детей на создание нескольких подобных работ.

Много раз во время концертов мы устраивали с ребятами показ «живых картин» из Третьяковской галереи. На детях были костюмы, сшитые родителями.

К одному из концертов девочка, учащаяся Студии, не только приготовила рисунок, но и исполнила свое музыкальное произведение «Метаморфозы», посвященное картине В. Серова «Похищение Европы».

В чем польза этих совместных концертов-выставок? Во-первых, в сотворчестве, дети начинают понимать, что и они, и музыканты творят одно большое дело – создают искусство. Во-вторых, встреча

с удивительными людьми – Светланой Викторовной Виноградовой, оркестром кинематографии и его дирижером С. И. Скрипкой и другими замечательными исполнителями. Дети слушают прекрасную музыку в прекрасном исполнении.

Л. Я. Шостак

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ И ВОСПРИЯТИЕ ИСКУССТВА НА ЗАНЯТИЯХ В МУЗЕЕ

Материал экскурсии, лекции или занятия в кружке лучше закрепляется в памяти, становится подлинным знанием, духовным достоянием детей, если они находят продолжение в виде самостоятельной работы – чтения книг, сочинений, устных обсуждений и воспоминаний, в форме разного рода творческих работ, которые, в свою очередь, могут стимулировать познавательную деятельность, формировать круг интересов. Особенно необходимо проводить такую работу до и после занятий в музее с детьми, отстающими в развитии, с нестойкой памятью, со слабой аналитической способностью интеллекта, неразвитостью ассоциативного мышления или с нарушениями таких органов чувств, как зрение и слух.

В младшем школьном возрасте, когда еще преобладает образное визуальное восприятие окружающего мира, самостоятельное рисование ребенка – это наиболее эффективный способ закрепить впечатления, развивать фантазию и выразить свое эмоциональное отношение к произведению искусства. Рисование является частью каждого занятия, которые проводятся для отстающих в развитии детей в Эрмитаже, и происходит оно на экспозициях, среди музейного пространства, которое своей художественной атмосферой эмоционально воздействует на ребенка и инициирует собственную творческую деятельность. Тема рисования определяется самим материалом занятия, она не дается экскурсоводом или учителем, всем предоставлена возможность выбора. Взрослые могут помочь советами тем, кто затрудняется в выборе темы или объекта рисования, а также тем из ребят, кто робеет перед чистым листом. Несмотря на то, что для рисования отводится немного времени (20–30 мин), каждый в меру своих способностей старается закончить свой рисунок (рис. 1).

Рисование после занятия на экспозиции музея является средством, активизирующим воздействие искусства на психику ребенка и развивающим его восприятие. Находясь наедине с произведением искусства,



Рис. 1. Дети рисуют в Фельдмаршальском зале

не слыша голоса и подсказок взрослого, ребенок сосредотачивается на памятнике искусства и на процессе рисования. Это заставляет работать его мысль, память, внимание, развивает наблюдательность. Кроме того, сам объект рисования доставляет ему эстетическое удовольствие, что является стимулом, повышающим творческие потенции. Развиваются образно-зрительное видение и аналитическое мышление, активизируются творческие способности, так как требуется работа воображения, ассоциативного мышления чтобы через использование чужого, «готового» произведения создать свое, новое, передающее собственные образы и переживания.

В специальных школах, где учатся дети с нарушениями в развитии, уделяется много внимания художественной деятельности. Работы, сделанные под руководством учителя рисования на темы занятий в Эрмитаже, выполняются в технике акварели или гуаши, их отличает законченность, продуманность композиции. Они тоже закрепляют впечатления от занятий, но в них меньше непосредственности, ощущения свежести первого впечатления, чем в эскизных работах, сделанных в музее. Однако и в том, и в другом случае художественная деятельность доставляет детям радость, давая возможность им быть активными участниками процесса занятия, в котором они могут проявить свое

видение и свои способности, сделать что-то своими руками, выразить свои впечатления, нарисовать то, что поразило воображение (рис. 2).

Рассматривая работы разных категорий детей, отличающихся по уровню развития и по возрасту, можно сделать вывод, что наиболее активными являются дети с задержкой психического развития. Независимо от индивидуальных способностей они, как правило, быстро проявляют готовность к рисованию в музее, не смущаясь присутствием других посетителей.

Среди многообразия впечатлений ребенок часто теряется, затрудняется в выборе темы или объекта рисования. Некоторые дети останавливаются на какой-либо отдельной детали убранства зала или же только на орнаменте. Если в зале выставлены каменные вазы, они не обращают внимания ни на что другое; в Рыцарском зале редкий ребенок берет на себя смелость изобразить рыцаря на коне или придумать сюжет, ограничиваясь рисованием отдельных предметов вооружения, простых по форме (мечи, кинжалы, щиты). Такие дети сначала стараются передать как можно точнее форму, орнамент, детали, но убедившись в невозможности копирования произведений профессиональных мастеров, ищут собственные варианты, подключая работу своей фантазии.



Рис. 2. Кристина К., Игорь П. О чудо, этот Эрмитаж!

Если учителя или воспитатели в школе проводят подготовительное занятие как рекомендовано в программе «Наш Эрмитаж», по которой ведется работа с отстающими в развитии детьми, то эффективность восприятия материала несравненно выше, качественнее, интерес к занятию сформирован в большей степени. В таком случае дети изображают не отдельные предметы или мотивы, а связанные композиции, в которых появляются образы людей, действие, детали. Уроки, которые проводят учителя 370, 34 и 36 школ, являются прекрасной предпосылкой для результативных занятий в Эрмитаже. Например, занятие, посвященное рыцарям, их обычаям и вооружению, подготовило детей к встрече с подлинниками, то есть с материалом, который они смогли осмыслить и отразить в своих рисунках уже как эпизоды из жизни людей далекого прошлого.

В каждой группе есть более активные и способные дети, которые пробуют нарисовать интерьер. Чаще всего их вдохновляют такие насыщенные декоративными элементами интерьеры, как Павильонный зал, библиотека императора Николая II, вид на Дворцовую площадь из окна Зимнего дворца (рис. 3). Некоторые решают эту задачу довольно остроумно и успешно, выделяя основные конструктивные элементы и декоративные детали и связывая их в единое целое на плоскости листа. Необходимость работать быстро заставляет их использовать линейно-графический рисунок для передачи объемно-пространственных форм на плоскости, совмещая, как правило, две проекции: вид сверху и сбоку. В их рисунках по отдельным элементам – колонна, люстра, арочное окно – создается узнаваемый образ интерьера.

В самом выборе интерьера как объекта рисования проявляется решительность характера ребенка, желание выполнить сложную задачу, требующую творческого подхода, фантазии. В его сознании происходит большая аналитическая работа по отбору существенных признаков, по определению основных конструктивных и стилевых элементов в интерьере и по созданию композиции рисунка. Яркостью, эмоциональностью отличаются рисунки детей на занятии в Павильонном зале, которое называется «В свете ж вот какое чудо...» Архитектурно-декоративное убранство этого зала насыщает глаз множеством впечатлений, вызывает особо радостное, приподнятое настроение, диковины захватывают детское воображение.

Рисунки больных детей очень разные по уровню, что зависит от наличия или отсутствия художественных задатков. Однако иногда, на первый взгляд, примитивная почеркушка для данного ребенка является достижением, в котором он попытался выразить свое эмоциональное состояние, возникшее на занятии. Постоянные встречи

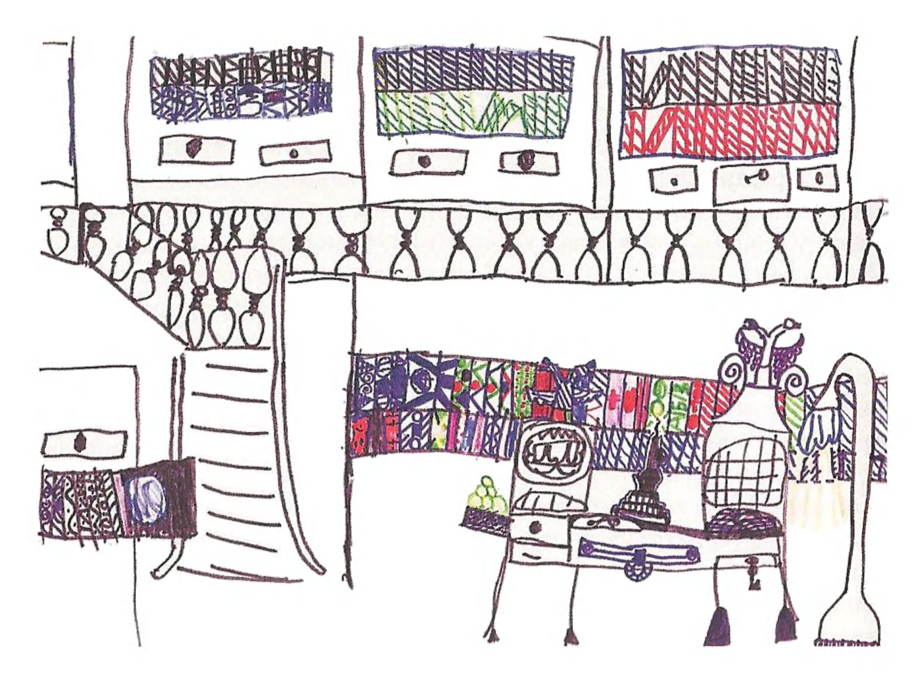


Рис. 3. Миша А. Библиотека императора Николая II

с этими детьми дают возможность наблюдать, как от занятия к занятию они развиваются и как через какое-то время меняется их творчество в результате частых встреч с искусством. Например, один мальчик, отличающийся замкнутым характером и негативным восприятием действительности, никогда не проявлял интереса к изобразительной деятельности. Он отрицательно реагировал на музейные занятия и на попытки вовлечь в творческий процесс как в школе, так и в Эрмитаже. Но во время занятия в Павильонном зале, происходившем в майский солнечный день, он сам попросил планшет с бумагой и фломастеры. Нарисовав пять разноцветных кружков, соединил их линиями и подписал: «Какое радуги соцветье!» Желанье выразить свое эмоциональное состояние возникло у него под впечатлением от архитектурной среды и от образного рассказа экскурсовода. Его особенно поразило радужное сверкание хрустальных люстр, разноцветные блики на беломраморных колоннах, обилие света, льющегося из арочных окон, за которыми пространство зала продолжается расцветающим садом. Самый важный результат – это пробуждение восприятия красоты, «добрых чувств», создавших поэтическое настроение, которое он выразил в своем рисунке.



Рис. 4. Катя С. Охота на кабана

Рисованием завершаются также занятия, на которых рассматриваются произведения живописи. Наиболее способные успевают за полчаса нарисовать «картину», в которой разыгрывается действие. Дети, как правило, не пытаются повторить композиции взрослых художников: сюжетная картина дает пищу воображению, тему для создания самостоятельного рисунка. Исключением является работа девочки Кати по картону Рубенса «Охота на кабана», отличающаяся необыкновенной экспрессивностью и удивительным пониманием сложного композиционного строя картины (рис. 4).

Предпочтения, которые отдают мальчики и девочки жанрам и темам, разные. На экспозиции голландской живописи XVII в. мальчиков интересуют больше всего морские пейзажи, поскольку на них изображены парусные корабли. Они рисуют то, что умеют и как умеют, иногда это могут быть даже современные военные корабли. Девочек больше привлекают натюрморты с изображением цветов, фруктов. Одни рисуют предметы так, как они привыкли рисовать в школе, другие проявляют больше фантазии. Так или иначе, но дети не стремятся срисовывать те натюрморты или картины других жанров, которые видят тут же в зале, за исключением работы П. Поттера «Портрет собаки»,

реалистический образ которой вызывает у них желание нарисовать ее очень похожей.

В залах античного искусства, где царят классические, совершенные по форме беломраморные статуи, возникает вопрос, стоит ли детям браться за столь сложное задание? В данном случае предлагается ребенку выбрать самому, что он будет делать – попытается изобразить понравившуюся ему статую, рельеф, вазу и т. д. или нарисует по своему представлению того или иного бога или героя античного мифа. Пробуя изобразить скульптуру, сами авторы бывают часто недовольны результатами, они видят на листе неуклюжие линии, искаженные пропорции, некую карикатуру на произведение искусства. Как правило, эти рисунки одноцветные, контурные, никакой светотеневой разработки в них быть не может. Это слишком сложно для детей. Но цель наших занятий не столько научить рисовать, сколько научить видеть и понимать произведение искусства. Вглядываясь в скульптуру, стараясь уловить основные формы и линии человеческой фигуры и передать их на листе бумаги, ребенок совершает очень сложную аналитическую работу, постигает красоту и гармонию греческой скульптуры, начинает лучше понимать уровень мастерства (рис. 5, 6).

Рисунки, выполненные детьми по представлению, получаются более красочными, выразительными, наполненными драматическим действием. Образное описание характеров, одежды, внешнего облика, мифологических героев, рассмотрение украшений и атрибутов помогают насытить жизненными чертами мифологические образы (рис. 7).

Тема христианских сюжетов в западноевропейском искусстве также не оставляет детей равнодушными. Евангельские сюжеты о детстве Христа: «Благовещение», «Рождество», «Поклонение Младенцу», «Богоматерь с Младенцем Христом» – трогают чувством материнской любви, привлекают своей сказочностью, праздничностью в основном девочек. Драматизм сцены «Распятие» находит отражение в рисунках мальчиков.

В целом работы детей, сделанные во время занятий в залах музея, можно назвать «Наш Эрмитаж», настолько ярко в них отражается увиденное детьми в музее, выражается их восприятие искусства. Эти рисунки несут также информацию о личности автора и о его жизненных коллизиях, о восприятии окружающего мира. Показательны работы ученицы 370 школы Кати, обладающей художественными способностями. На первый взгляд, эти рисунки как будто выполнены мальчиком: остры, динамичны, экспрессивны и сильны, отличаются жесткостью линий, контрастными цветами, умением решительно построить композицию на листе в масштабе. Она любит рисовать



Рис. 5. Рая А. Статуя Зевса



Рис. 6. Полина И. Геракл и Атлант

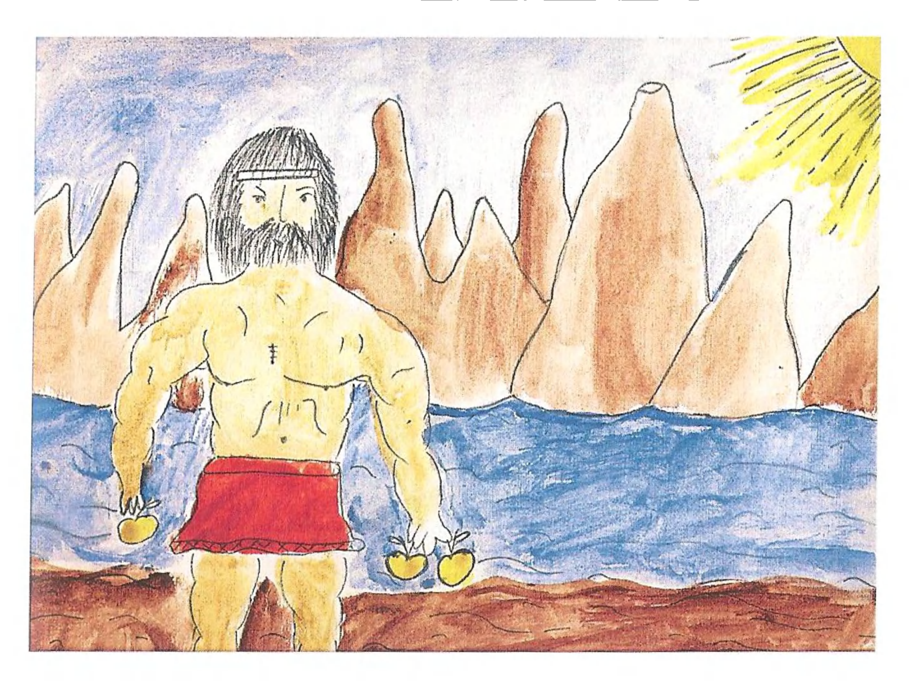


Рис. 7. Дима Л. Геракл в саду Гесперид

животных больших и сильных, возможно в этом предпочтении отражаются обстоятельства жизни в раннем детстве, когда эта девочка из благополучной семьи оказалась предоставлена сама себе из-за болезни матери, и ее единственным другом была большая собака. Она оказалась «брошенным ребенком», с невротическими комплексами и отставанием в развитии. После занятия на тему Рождества, которое проводилось в основном на экспозиции итальянского искусства XIV–XV вв., впервые в ее рисунке появилось изображение человека – Младенца Христа в колыбели. Работа Кати «Крылатый лев Святого Марка охраняет Иисуса Христа» самостоятельна и по сюжету, и по композиции. На первом плане доминирует фигура грозного льва с огненными крыльями, колыбель с Младенцем Христом помещена на дальнем плане, окнами обозначено пространство комнаты, в которой происходит действие. Лев представляет сильное начало, надежную защиту маленького ребенка. Чувствуется стремление к самоутверждению и одновременно желание найти защиту в этом полном опасностей мире. Катя пропускает образы искусства через себя, сопоставляя с собственной жизнью, со своими страхами и переживаниями (рис. 8).



Рис. 8. Катя С. Крылатый лев Святого Марка охраняет Иисуса Христа

Специфический характер имеют рисунки детей-аутистов, посещающих Эрмитаж вместе с родителями. Известно, что главная отличительная черта данной группы детей – неконтактность, во время занятий они не склонны отвечать на вопросы, от них порой невозможно получить непосредственный отклик. Но на самом деле они разные и по психическому складу, и по поведению, и по интеллектуальному развитию. В группе обязательно есть дети, старающиеся привлечь внимание только к своей персоне, иногда они перебивают экскурсовода, задают посторонние вопросы или начинают рассказывать о себе; чаще встречаются дети, отказывающиеся брать в руки фломастеры или как бы делающие одолжение взрослым. Характерная черта некоторых аутистов – желание рисовать только то, что является навязчивой доминантой их психики, а не то, что они могут видеть в данный момент или что их просят нарисовать. Например, Катя замыкалась на теме «Кошка-принцесса», Даша рисовала храмы и иконы, Саша – предметы бытовой техники. Они отказываются от новых тем, используют также определенные приемы, становящиеся штампами. В их рисунках больше напряженности, контрастности цвета, пестроты. Художественно одаренные дети могут поразить неожиданным решением, экспрессией в исполнении,

но в целом их работы часто более примитивны, схематичны и не становятся совершеннее с возрастом. Дети-аутисты очень редко откликаются на просьбу выполнить домашнее задание на тему занятия. И тем не менее рисование в залах музея, среди непривычной для них обстановки, среди множества незнакомых людей, последующее совместное обсуждение работ становится важным фактором социализации аутистов, возможности вызвать их на контакт и получить какой-то отклик на занятие.

В течение двух последних лет в Эрмитаже проводились систематические занятия для группы воспитанников детской исправительной колонии города Колпина. Подростков, отбывающих наказание, трудно назвать детьми, так как, имея за плечами тяжелый жизненный опыт, они выглядят старше своих лет. У них большие пробелы в образовании, которое для большинства не могло быть систематическим, поскольку они рано перестали учиться в школе, и как следствие – значительное отставание в развитии. За исключением двух человек никто из них раньше не был в Эрмитаже, и то, что они увидели и услышали в музее, стало для них открытием нового мира, источником сильных впечатлений, воздействующих на чувства и разум.

Подростки обычно уже не стремятся выразить свои впечатления в рисунке, за исключением тех, кто художественно одарен или занимается в кружках и студиях. В группе воспитанников детской исправительной колонии, состоящей из 15 подростков, несколько человек писали сочинения как отклик на занятия в Эрмитаже, а рисовали фактически трое ребят. Как в любой группе, у них есть активное ядро, состоящее из ребят более открытых, с более развитым интеллектом и запасом знаний. Они охотно пишут сочинения, приносят свои рисунки, выполненные в колонии, делают стенгазеты на темы занятий в музее, в которых наглядно выражается восприятие материала занятий в музее, отражаются мысли и чувства, которые волнуют этих подростков. В цикле занятий по Эрмитажу, построенном по историческому принципу, акцент сделан на образе человека в искусстве разных эпох. Каким он был, каковы его представления о мире, о Боге, о взаимоотношении с миром природы, с обществом. Каковы были его ценностные характеристики, что делало его выдающейся личностью в глазах общества. Большое внимание уделяется мировоззренческим, символическим и нравственным аспектам культуры и их художественному выражению в искусстве.

Характерная особенность восприятия материала экскурсии этими подростками – личностное отношение к увиденному и услышанному в музее, сочинения они пишут не как школьное задание, а как

возможность выразить свои мысли и ощущения, пропуская сквозь свой внутренний мир, проецируя на себя и на свой жизненный опыт. Их горький опыт по-разному влияет на формирование личности. В частности, невротические комплексы, чувство униженности и стремление вырваться из создавшейся жизненной коллизии приводят некоторых подростков к мечтательности, комплексу власти и доминирования.

Наиболее выразительно прочитываются такие мечтания в карандашных рисунках Владимира на темы античной и египетской мифологии, в которых он выбирает своими героями бога войны Ареса и бога Анубиса, покровителя умерших. Этот юноша, способный к рисованию, тяготеет к монументальности, выбирает большой формат, заполняя его крупными фигурами. Его герои – мифические существа с торсами атлетов, с «накачанной» мускулатурой, возведены на вершину горы, освещенной лучами света. Стремление победить судьбу, желание свободы и лучшей жизни сочетаются с надеждой на помощь сверхъестественных сил. С другой стороны, он попытался сделать рисунок со скульптурного портрета римлянки (II в. н. э.), отличающийся глубоким психологизмом и тонким лиризмом. Его рисунки и сочинения подкупают своей искренностью и поэтическим восприятием материала экскурсии.

Занятие в художественном музее – процесс сложный, это работа, требующая напряжения внимания обеих сторон (экскурсовода и группы), осознания детьми услышанного материала, сопоставления своих впечатлений и ощущений с тем, что говорит и интерпретирует экскурсовод. Методика занятий – это активный диалог, заставляющий думать и осознавать впечатления и тренирующий память, внимание, ассоциативное мышление зрителей, она направлена на эмоциональную отдачу всех участников этого процесса. Рисование в музее следует рассматривать как непосредственный ответ ребенка на старания взрослых ввести его в мир искусства, разбудить в душе чувство прекрасного. Оно дает ценный материал тем, кто занимается с детьми, отстающими в развитии. Даже самые несовершенные рисунки – это отклик каждого ребенка на занятия, показывающие его возможности восприятия памятников искусства, его эмоциональную отзывчивость.

Рисование детей в залах Эрмитажа можно назвать творческой деятельностью, через которую ребенок выражает свое восприятие искусства на том уровне умения, который свойствен его возрасту и его личным способностям. Творчество детей дает возможность лучше понять их психологические особенности, является основой для совершенствования методики работы с детьми разного возраста и разного характера заболеваний.

М. Н. и Н. Н. Печатниковы

РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРОЕКТОВ-ОБМЕНОВ МЕЖДУ МУЗЕЯМИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА И ГАМБУРГА

Между музеем Кунстхалле города Гамбурга и музеями Санкт-Петербурга существуют многолетние связи. Творческие обмены школьниками – одна из форм плодотворного сотрудничества между музеями России и Германии. Основываясь на опыте проведения четырех подобных проектов с 2003 по 2007 г., нам бы хотелось поделиться своими мыслями об особенностях работы в контексте международных обменов. Нижеследущее описание опирается в большей степени на опыт немецкой стороны. Все проекты, которыми нам посчастливилось руководить, были инициированы музеем Кунстхалле, но были бы невозможны в той форме, в которой они проходили, без поддержки и активного участия музейных педагогов музеев Санкт-Петербурга, а также учителей и родителей с обеих сторон.

Как формируются группы участников. Группы участников обменов собираются двумя способами:

– школьников, занимающихся в изостудиях музеев, приглашают принять участие в проекте-обмене;

– группа формируется на основе школы, проявившей интерес к международному творческому обмену и обратившейся в музей с просьбой о содействии.

В первом случае группа, как правило, состоит из детей разного возраста, любящих приходить в музей, с детства занимающихся творчеством. Дети могут быть не знакомы друг с другом, но имеют общие интересы. Семьи детей оказывают огромную поддержку и активно приветствуют проект. Руководителями группы и единственными взрослыми участниками проекта являются художники или музейные педагоги.

Во втором случае собирается группа одноклассников, то есть детей одного возраста, хорошо знакомых друг с другом. Отбор или, по крайней мере, рекомендация для участия в проекте производится учителем. Учителя активно включаются в проект, помогая решать административные вопросы, связанные с путешествием, готовить культурную программу и общаться с семьями участников проекта.

В обоих случаях к отбору не привлекаются художественно одаренные дети. Интерес подростка к международному творческому обмену и минимальное владение английским языком являются основными критериями в отборе участников.

Кто финансирует проекты-обмены с немецкой стороны. Фонд немецко-русских молодежных обменов берет на себя половину расходов немецких школьников на дорогу. Из казны фонда «Друзья музея» поступают средства, позволяющие частично или, в некоторых случаях, полностью покрыть расходы российских участников проекта. Расходы, связанные с проживанием и питанием участников, берут на себя родители, так как ребята живут в семьях, и частично – музеи.

Основные цели творческих музейных обменов. Творческий обмен школьниками позволяет ребятам из России и Германии ближе узнать друг друга, познакомиться с городами Гамбургом и Санкт-Петербургом, прикоснуться к коллекциям нескольких музеев, получить опыт работы в творческой группе, сформировать собственное мнение о другой стране, часто отличное от установившихся клише и стереотипов. Диалог между старшими школьниками из разных стран в ходе совместной творческой работы – основная цель проектов-обменов.

Начало проекта. Так как мы имеем дело с творческими обменами на базе музеев, темы и названия проектов во многом зависят от специфики коллекции музея Кунстхалле и музеев Санкт-Петербурга, а также временными экспозициями, которые можно использовать в работе со школьниками.

На начальном этапе подготовки к проекту с немецкой стороны в нашу задачу входит:

1. Заинтересовать немецких школьников в поездке в незнакомую для них Россию. Ребятам предлагается работать над творческими заданиями, связанными с первым знакомством с русским языком, к примеру, создать модель города, формы зданий которого построены из имен участников проекта, написанных по-русски.

2. Разбудить интерес и уважение к современному искусству. Так как главным в проектах-обменах является творческая работа, крайне важно, чтобы у участников не было безразличного или негативного отношения к современному искусству. Поскольку мы сами являемся художниками, имеем большой выставочный опыт, необходимые знания в области современного искусства и возможность проводить занятия с ребятами в залах современной коллекции музея Кунстхалле, первые задания связаны с творчеством того или иного современного художника. Работы таких художников, как Аннет Мессаже, Феликс Гонзалес Торрес, Ричард Серра, Даниэль Рихтер и других вдохновляли ребят.

С помощью писем-рассказов о себе и своих интересах осуществляется первое знакомство русских и немецких участников проекта. На этой стадии придумывается название и опознавательный знак или логотип

проекта. Сделанные немецкими ребятами сумки для всех участников обмена с символом проекта являются своеобразными сувенирами для русских ребят и помогают лучше познакомиться и сплотить группу.

Основной период. Как придумываются и осуществляются творческие задания. Проекты всегда состоят из нескольких заданий. Во время обмена, который, как правило, продолжается в течение недели в Гамбурге и недели в Санкт-Петербурге, ребята проводят вместе по 4–5 ч в день, работая над творческими заданиями. В связи с напряженностью такой работы, в нашу задачу входит предложить как можно более разнообразные и интересные по технике и тематике задания: живопись, коллаж, фотография, трехмерные проекты из бумаги, гипса, ткани, графические и печатные техники и многое другое.

Ребятам всегда предлагается работать как в небольших русско-немецких группах, так и индивидуально.

Поскольку участники обменов подростки – ребята, которые находятся в сложном, переходном возрасте, требущем от них принятия непростых решений и постоянного поиска собственного «Я», мы всегда стараемся включить в проект задания, непосредственно связанные с миром подростков. Автопортреты и портреты кумиров, натюрморты из значимых для ребят предметов, изображения собственной комнаты – примеры таких заданий. Часто эти задания выполняются при помощи вспомогательных техник (фотографии, проекции, копировальной бумаги), чтобы дать возможность школьникам с разной художественной подготовкой чувствовать себя уверенно.

Так как обмены – это не только совместная работа, но еще и путешествие в другую страну, несколько творческих заданий обязательно посвящаются тем впечатлениям, которые складываются у ребят во время прогулок и экскурсий по городу и поездок за город, свободного времени, то есть в сущности знакомства с Гамбургом и с Санкт-Петербургом. Совместные картины – граффити, своеобразные «дневники» каждодневных впечатлений, проекты, связанные с архитектурным обликом двух городов, зарисовки, выполненные во время прогулок по городу, часто включаются в предлагаемые задания.

Окончание проекта. Подведение итогов. Выставка.

Обе недели – в Гамбурге и в Санкт-Петербурге – заканчиваются выставками работ участников обмена, которые проходят или непосредственно в залах музеев, или в помещениях, предоставляемых школами. Выставка – важный фактор в мотивации участников довершить проекты до конца и испытать настоящую гордость от проделанной работы. Торжественность и теплота, с которой проходят открытия выставок, обилие приглашенных гостей и возможность общения со зрителями,

как правило, доставляют ребятам удовольствие и завершают неделю сложной работы на праздничной и оптимистичной ноте.

По нашему убеждению, исходя из четырех проведенных проектов-обменов, можно сказать, что музейные обмены школьниками помогают ребятам из России и Германии лучше узнать друг друга. Искусство как язык общения способствует возникновению дружеских отношений между ребятами, которые продолжаются за рамками наших проектов. Участники обменов из Петербурга приезжают учиться в Гамбург, ребята из Гамбурга возвращаются в полюбившийся им Петербург. И, наверное, это самое важное.

СОДЕРЖАНИЕ

И. А. КУРЕВА, зав. НМО «Школьный центр» ГЭ, СПб
Вступительное слово 3

В. В. СЕЛИВАНОВ, докт. истор. наук, зав. сект. социолог. исслед., ГЭ, СПб
Изостудия в Эрмитаже: проблемы, противоречия, перспективы 5

Б. К. КРАВЧУНАС, с. н. с., канд. искусствоведения, зав. сект. изостудии НМО «Школьный центр», ГЭ, СПб
Ребенок в музее как объект художественного воспитания 9

МАЙЯ РОБУ, канд. пед. наук, докт. искусствоведения, Кишиневский институт педагогических наук (Молдова)
Некоторые аспекты педагогической трактовки детского творчества 15

С. Н. ТОКАРЕВ, канд. пед. наук, РГПУ им. А. И. Герцена, СПб
Изобразительная деятельность в пространстве культурологического образования школьников 20

О. Л. НЕКРАСОВА-КАРАТЕЕВА, докт. искусствоведения, СПб
Эрмитажные студийцы 1970-х гг. 29

О. А. ТУМИНСКАЯ, канд. искусствоведения, с. н. с., ГРМ, СПб
Рисование в музее как способ творческого развития ребенка 37

С. П. ЗУБОВА, с. н. с. Отдела научно-методической работы и музейной педагогики ГТГ, Москва
Влияние занятий на выставках в музее на развитие интереса к изобразительной деятельности у детей дошкольного и младшего школьного возраста
Из опыта работы с детьми студийных групп ГТГ на выставках музея 40

Л. П. МИХЕЕВА, с. н. с., зав. сект. эстетического воспитания ГРМ, СПб
Детское художественное творчество как фактор воспитания чувств 42

М. А. ЛИТВИНОВА, с. н. с. Российского центра музейной педагогики и детского творчества ГРМ, СПб

Детский рисунок как отражение социальной среды
На материале фонда детского творчества Центра музейной педагогики и детского творчества ГРМ 45

Н. С. Яковлева, н. с. Российского центра музейной педагогики и детского творчества ГРМ, СПб

Из опыта создания и реализации программы студии ГРМ музея «Планета творчества» 49

И. В. Герасимов, н. с. Отдела научно-методической работы и музейной педагогики ГТГ, Москва

О некоторых экспозиционных проблемах в организации выставок детского творчества. Коллективная работа учащихся Детской студии ГТГ над экспозиционным решением выставки декоративной пластики..52

О. Н. Сверчкова, с. н. с. ГТГ, Москва

Роль образовательных проектов в музейной экспозиции 55

С. А. Петрякова, руководитель студии материально-художественного творчества «Кижская палитра» музея-заповедника «Кижи»

Изобразительное творчество ребенка и музейное пространство
Из опыта работы студии материально-художественного творчества «Кижская палитра» музея-заповедника «Кижи» 59

В. А. Мирошник, с. н. с. Отдела научно-методической работы и музейной педагогики ГТГ, Москва

Сотрудничество Детской студии ГТГ в Лаврушинском переулке с Московской филармонией в программе «Третьяковская галерея и музыка» 65

Л. Я. Шостак, с. н. с. НМО «Школьный центр», ГЭ, СПб

Изобразительная деятельность детей и восприятие искусства на занятиях в музее 66

М. Н. и Н. Н. Печатниковы, художники, музейные педагоги музея Кунстхалле, Гамбург (Германия)

Работа с подростками в рамках международных проектов-обменов между музеями Санкт-Петербурга и Гамбурга . . 79

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ И ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Материалы международной конференции, посвященной 50-летию Изостудии Школьного центра

17–18 января 2008 года

Редактор Л. Е. Немчинова
Корректор Н. И. Концевая
Компьютерная верстка Н. А. Лакатош
Обработка иллюстраций
Бондарь И. В.

Подписано в печать 20.11.2009. Формат 60x90 $^{1}/_{16}$
Уч.-изд. л. 5. Тир. 150. Зак. 116

Издательство Государственного Эрмитажа
190000, Санкт-Петербург, Дворцовая наб., 34

Отпечатано в Государственном Эрмитаже
190000, Санкт-Петербург, Дворцовая наб., 34